Compilación de
Jesús Palacios
Álvaro Marchesi
César Coll

Desarrollo psicológico y educación

1. Psicología evolutiva

Psicología y Educación
Alianza Editorial

Manuales / Psicología y Educación

El libro universitario

Desarrollo psicológico y educación

1. Psicología evolutiva

2.ª edición

Compilación de Jesús Palacios,
Álvaro Marchesi y César Coll

Alianza Editorial

Edición electrónica, 2014
www.alianzaeditorial.es

Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid
ISBN: 978-84-206-8774-2
Edición en versión digital 2014

El libro universitario

Índice

Segunda parte
Desarrollo psicológico en la primera infancia

Tercera parte

Desarrollo psicológico entre los 2 y los 6 años

Sexta parte

Desarrollo psicológico en la adultez y la vejez

Relación de autores

Belén Bueno
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Salamanca

José Buz
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Salamanca

Mario Carretero
Departamento de Psicología Básica
Universidad Autónoma de Madrid
FLACSO, Argentina

Rosario Cubero
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla

Alfredo Fierro
Departamento de Psicología Social y de la Personalidad
Universidad de Málaga

María Jesús Fuentes
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Málaga

María del Mar González
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla

José Antonio León
Departamento de Psicología Básica
Universidad Autónoma de Madrid

Félix López
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Salamanca

Alfonso Luque
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla

Victoria Hidalgo
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla

Eduardo Martí
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Barcelona

Joaquín Mora
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla

María del Carmen Moreno
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla

Alfredo Oliva
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla

María José Ortiz
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad del País Vasco

María Luisa Padilla
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla

Jesús Palacios
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Sevilla

Miguel Pérez Pereira
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela

María José Rodrigo
Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología
Universidad de La Laguna

José Luis Vega
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Salamanca

Ignasi Vila
Departamento de Psicología
Universidad de Girona

Presentación

En 1990 se publicaron en esta misma editorial los tres volúmenes de la serie *Desarrollo psicológico y educación*, dedicados, respectivamente, a la psicología evolutiva, la psicología de la educación, y las necesidades educativas especiales y el aprendizaje escolar. Diez años después de aquella publicación y de las sucesivas reimpresiones de cada uno de los tres volúmenes, llegada es la hora de enviar a la imprenta una nueva edición. Vaya por delante que el sentido de este esfuerzo no es sólo el de una actualización de contenidos, sino también el de su reorganización en profundidad.

La necesidad de esta reorganización viene dictada fundamentalmente por dos razones. En primer lugar, por la acumulación de novedades que desde la publicación inicial se han producido en los campos de conocimiento de que tratan los tres volúmenes; como podrán comprobar quienes hagan un análisis comparativo de la edición de 1990 con ésta, una década de investigación produce una muy sustancial acumulación de novedades tanto en los datos de que se informa, cuanto en las perspectivas desde las que esos datos son analizados. En segundo lugar, porque la amplia utilización que de estos volúmenes se ha hecho en universidades y otros centros docentes a ambos lados del Atlántico, nos ha proporcionado a los coordinadores un buen caudal de información a propósito de la valoración que tanto profesorado como alumnado han hecho de los contenidos y, muy especialmente, de su tratamiento didáctico. Las novedades fundamentales de esta nueva edición afectan, pues, a ambos aspectos, como se explica a continuación a propósito de este primer volumen.

Por lo que a la psicología evolutiva se refiere, los cambios acaecidos en la disciplina en la última década han sido extraordinarios tanto en la cantidad de información nueva producida, como en la forma de organizar esa información, como en las perspectivas conceptuales desde las que se analiza. Algunos temas y contenidos han ido perdiendo la efervescencia que en otros momentos produjeron; ello no necesariamente significa que hayan desaparecido como objeto de interés para el análisis evolutivo, sino que en ocasiones sencillamente se han incorporado al trasfondo de conocimientos básicos por todos compartidos. A su vez, otros temas que tenían una menor presencia han ido ganando protagonismo, adquiriendo un cuerpo y una consistencia de los que carecían hace una década; con frecuencia, se trata de temas de futuro, aún incipientemente desarrollados y a la espera de unos años más de acumulación de evidencias e interpretaciones.

Como consecuencia de lo anterior, en este volumen, por ejemplo, se encontrará un mayor énfasis en los temas relacionados con los aspectos y cambios biológicos que son relevantes para entender los procesos evolutivos, lo que se traduce de manera diferente en varias partes del libro: las reflexiones sobre la genética de la conducta en el capítulo primero, o el análisis sobre las relaciones entre el desarrollo neurológico y el psicológico que se hacen a propósito de la evolución infantil, o la descripción de los cambios físicos de la pubertad y del proceso de envejecimiento. Otra novedad en los contenidos afecta a la desaparición de los capítulos antes dedicados a los estadios del desarrollo descritos por Piaget; los contenidos típicamente piagetianos se mantienen, pero en el interior de las descripciones sobre el desarrollo cognitivo de cada una de las etapas del desarrollo. Los temas relacionados con el desarrollo social y emocional han ganado presencia respecto a la edición anterior, en gran parte gracias al auge de estos contenidos en la última década. Y, sin lugar a dudas, carecía ya de sentido mantener bajo una cubierta de psicología evolutiva contenidos sólo referidos a la infancia y la adolescencia; la última parte del libro está por ello dedicada al análisis del desarrollo durante la adultez y la vejez, dando así una visión más completa de todo el proceso evolutivo y reflejando mejor el estado de los conocimientos en la disciplina.

A lo anterior hay que añadir que también la psicología evolutiva en lengua española ha dado lugar a una importante producción de conocimientos en la última década, de manera que se pueden ya aportar datos que hasta no hace mucho tenían que referirse a investigaciones realizadas en otros contextos. Mientras que en algunos contenidos ese hecho puede no ser especialmente relevante, en otros resulta crucial, como es el caso, por ejemplo, del desarrollo del lenguaje, que ahora puede describirse a partir de datos específicamente referidos a la adquisición del castellano.

Además de la acumulación de datos y evidencias, parte de los avances producidos en la última década se relacionan con el declive de algunas teorías y marcos interpretativos, y con el surgimiento y pujanza logrado por

otros. Como se indica en el capítulo 1, la psicología evolutiva sigue estando caracterizada por un pluralismo de perspectivas teóricas que es sin duda inevitable dada la enorme diversidad de contenidos y de edades de que se ocupa. Pero dentro de esa diversidad, algunas tendencias han ido adquiriendo protagonismo a expensas de otras y de ello también se encuentra cumplido reflejo en este volumen.

Por lo que a los aspectos didácticos se refiere, la reorganización de contenidos debe ser una ventaja para sus lectoras y lectores. Se ha dado una mayor extensión a la introducción, de manera que la entrada en la psicología evolutiva es ahora más completa tanto en los aspectos históricos, como en los conceptuales y los metodológicos. Además, la presentación en capítulos integrados de todos los temas relacionados con el desarrollo cognitivo, así como de los referidos al desarrollo social, deben permitir también una visión a la vez más articulada y con mayor profundidad. Finalmente, se han incrementado enormemente los cuadros, las figuras y las tablas, lo que debe contribuir a facilitar la lectura y consulta del libro por sus usuarios.

Estamos, pues, ante un libro enteramente nuevo, excepto por lo que se refiere al título, a los coordinadores, al sello editorial y a buena parte de los autores. Un libro que sitúa los contenidos y las perspectivas de la psicología evolutiva en los inicios del siglo XXI. Un texto que combina su vocación científica con su afán didáctico. Concebido como manual universitario, el volumen puede ser también de utilidad para un público más diverso en busca de respuestas a algunas preguntas sobre el apasionante proceso de desarrollo psicológico de los seres humanos.

Como el índice de este libro atestigua, su elaboración hubiera sido imposible sin la colaboración de un amplio número de profesores y profesoras de diferentes universidades españolas. Unos y otras han tenido el rigor y la experiencia suficientes para elaborar unos excelentes capítulos, así como la paciencia necesaria para atender a los requerimientos de los coordinadores y para aceptar de buen grado las innumerables sugerencias y peticiones que se les han hecho. Como coordinadores, agradecemos muy sinceramente su trabajo. Se lo agradecemos también a Miguel Ángel Pertegal, que colaboró muy eficazmente en la preparación final del manuscrito para la imprenta. Y a Rosario Valdecantos y Paula Palacios, autoras de algunas de las ilustraciones que aparecen a lo largo del texto.

JESÚS PALACIOS, ÁLVARO MARCHESI Y CÉSAR COLL

Primera parte

Introducción a la historia, los conceptos y los métodos

1. Psicología evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos

Jesús Palacios

1. El desarrollo psicológico y sus determinantes fundamentales

Como tantas otras disciplinas científicas (la historia o la geología, por citar sólo dos ejemplos), la psicología evolutiva se ocupa del cambio a lo largo del tiempo. Como el resto de las disciplinas en las que se divide el amplio campo de la psicología, la psicología evolutiva se ocupa de la conducta humana. Lo que diferencia a la psicología evolutiva de las disciplinas no psicológicas mencionadas en primer lugar es que su objeto de estudio sea la conducta humana, tanto en sus aspectos externos y visibles, como en los internos y no directamente perceptibles. Respecto al resto de las disciplinas psicológicas, lo que diferencia a la psicología evolutiva es su interés por la conducta humana desde el punto de vista de sus cambios y transformaciones a lo largo del tiempo.

El hecho de que haya otras disciplinas psicológicas que se ocupan también del cambio a lo largo del tiempo nos obliga a añadir algún otro rasgo diferenciador a la definición anterior. Efectivamente, la psicoterapia también se ocupa de los cambios a lo largo del tiempo, y otro tanto puede decirse de diferentes disciplinas que se ocupan de los procesos de aprendizaje; en uno y otro caso, se parte de un estado inicial de la persona (un determinado problema psicológico, por ejemplo, o una conducta que no es capaz de realizar) y se trata de conseguir que ese estado inicial se convierta en una situación diferente (la superación del problema o la adquisición de

la conducta). Dos son los rasgos adicionales que permiten diferenciar la psicología evolutiva de otras disciplinas psicológicas interesadas por procesos de cambio:

- en primer lugar, que los cambios de que se ocupa la psicología evolutiva tienen un carácter normativo o cuasi-normativo que no poseen los cambios de que se ocupan otras disciplinas psicológicas interesadas por el cambio. Normativo significa que los procesos de los que se ocupa la psicología evolutiva son aplicables o bien a todos los seres humanos, o bien a grandes grupos de ellos (por ejemplo, a la mayoría de los miembros de una cultura determinada en un momento histórico dado). Lo normativo o cuasi-normativo son más las transiciones evolutivas y los procesos de desarrollo que los contenidos concretos, de forma que, por ejemplo, en todos los humanos es normativo el ser cuidado por alguien en la primera infancia y en occidente es normativo el ingreso en la escuela y son normativas las relaciones con los compañeros, aunque no es normativa la forma en que esas relaciones transcurran para cada uno; sin ser normativo, el acceso a la paternidad o la maternidad es un hecho común a muchísimos adultos (de ahí su carácter cuasi-normativo), aunque esa transición evolutiva puede ser vivida de muy diversas maneras. En oposición a los hechos normativos, los fenómenos idiosincrásicos se refieren a lo que es propio de determinados individuos, sin que pueda considerarse que en modo alguno caracterizan a todos ellos o a grupos importantes; si un niño o una niña sin aparentes problemas de otro tipo y que ha crecido en circunstancias normales no sólo no entiende nada del lenguaje que se le dirige cuando tiene 2 años, sino que parece seguir sin entenderlo un par de años más tarde, nos encontramos ante un hecho idiosincrásico que es necesario explorar como un rasgo peculiar de ese niño o esa niña, pues lo normativo es que la comprensión del lenguaje no deje de incrementarse a partir ya del primer año;
- en segundo lugar, los cambios de que se ocupa la psicología evolutiva tienen una relación con la edad que habitualmente no existe en las otras disciplinas psicológicas interesadas por el cambio. La psicología evolutiva se ocupa de cambios que muestran vinculación con la edad o, para ser más exactos, con el período de la vida humana en que la persona se halle. Así, podemos referirnos a la adquisición de la identidad personal (saber quién soy, cómo me llamo, cómo soy, cuáles son mis circunstancias...) como algo típico de los primeros años de la vida humana; pero si hablamos de la identidad adolescente estamos hablando de otros contenidos psicológicos, y lo mismo ocurre si nos referimos a la crisis de identidad que muchas personas parecen experimentar hacia la mitad de su vida, o de la redefinición de la identidad que se produce con ocasión del envejecimiento. Por consiguiente, los

cambios de que se ocupa la psicología evolutiva están en gran medida matizados por el momento de la vida en que ocurren, mostrando frecuentemente una estrecha dependencia respecto a la etapa de la vida humana de que se trate.

Podemos, pues, decir que *la psicología evolutiva es la disciplina que se ocupa de estudiar los cambios psicológicos que en una cierta relación con la edad se dan en las personas a lo largo de su desarrollo, es decir, desde su concepción hasta su muerte*; los cambios de que se ocupa la psicología evolutiva están mucho más cerca de lo normativo (incluso si hay sujetos o procesos que escapan a esa normatividad) que de lo idiosincrásico. Algunas matizaciones nos ayudarán a precisar un poco más la definición anterior.

Dada la importancia central que la *edad* tiene para los hechos evolutivos, la primera matización tiene que referirse a ella. En primer lugar, para señalar que cuando hablamos de edad, en psicología evolutiva normalmente no nos referimos a una edad concreta, sino a uno de los períodos en los que habitualmente dividimos el desarrollo humano. Así, y sin mencionar ahora la etapa prenatal, en general situamos los cambios dentro de la primera infancia (0-2 años), los años previos a la escolaridad obligatoria (2-6), los años de la escuela primaria (6-12), la adolescencia (hasta el final de la segunda década), la madurez (aproximadamente desde los 20 hasta los 65-70 años) y la vejez (a partir de en torno a los 65-70 años). Es cierto que hay cambios psicológicos que pueden adscribirse a edades más concretas, pero eso suele ocurrir con más frecuencia en la primera infancia y además no suele ser de manera inexorable, de forma que son posibles variaciones interindividuales de cierta importancia incluso en los cambios que se asocian más claramente con una edad determinada.

En segundo lugar, podemos preguntarnos por qué hay cambios psicológicos que están vinculados a la edad. Parte de la respuesta radica en la *maduración*. Cuando nacemos, nuestro cerebro, nuestro sistema nervioso, nuestros músculos, tienen un cierto nivel de desarrollo, pero se encuentran en un estado evolutivo muy incipiente, pues una de las características típicas de los seres humanos es nacer con un alto grado de inmadurez que de manera muy lenta y gradual da más tarde acceso a la madurez. La razón por la que la inmensa mayoría de los niños y niñas empiezan a andar sin ayuda ni apoyos entre los 12 y los 15 meses es porque hasta entonces su maduración no permite la marcha autónoma. Y si la mayor parte de los niños y niñas siguen una secuencia de adquisición del lenguaje bastante predecible es por idénticas razones. Y el hecho de que la escolaridad obligatoria comience en la mayor parte de los países entre los 5 y los 7 años refleja la certidumbre de que es en torno a esas edades cuando se está en condiciones madurativas suficientes como para hacer frente a los aprendizajes escolares típicos de la escuela primaria. Así mismo, ciertas limitaciones que se

observan en el funcionamiento cognitivo de las personas de edad avanzada deben también situarse en el cuadro de los procesos de cambio neuropsicológico característicos de la especie humana, pues —como muchos de los cambios de la infancia, de la adolescencia o de la adultez— parte de los cambios de la vejez deben entenderse como consecuencia del «plan biológico» con el que todos los seres humanos nacemos, plan en el que se incluyen los principales hitos que van a caracterizar nuestro desarrollo físico desde la concepción hasta la muerte. Este plan es compartido por todos los miembros de la especie y forma, por tanto, parte del genoma humano.

Por razones que más abajo se examinarán con más detalle, la maduración sigue una secuencia tanto más fija y predecible cuanto más cerca nos encontremos del principio de la trayectoria vital individual. El desarrollo prenatal, por ejemplo, sigue una secuencia que, si todo va bien, suele cumplirse de manera bastante inexorable. A partir del nacimiento, cuanto más cerca del principio estemos, más estrecha es la dependencia respecto a la maduración, de forma que los cambios del primer año se predicen con mucha más exactitud que los cambios del segundo, y los del segundo con más exactitud que los del tercero. Llega un momento en que lo fundamental de la maduración biológica ya ha ocurrido, como sucede una vez que se completan todos los cambios de la pubertad que transforman el cuerpo infantil en cuerpo adulto. A partir de ese momento (y al menos hasta que empiezan a ocurrir juntos cierto número de cambios relacionados con el envejecimiento), la maduración impone muy poco al desarrollo psicológico. Esta es la razón por la que hasta la llegada de la pubertad (en torno a una edad promedio de 12-13 años) podemos asignar cada etapa del desarrollo a unos márgenes de edad concretos y reducidos, como hemos visto más arriba que ocurría en la primera década de la vida humana. A partir de ahí, como hemos visto que ocurría para la adolescencia, la adultez y la vejez, la adscripción a márgenes de edad muy concretos se hace más y más complicada, pues son factores diferentes a la maduración los que deben tenerse en cuenta.

Entre esos factores, debe mencionarse en primer lugar la *cultura* a la que se pertenece. Las investigaciones que comparan el desarrollo psicológico en personas de diferentes culturas nos ha vacunado contra el etnocentrismo que consiste en creer que se puede aplicar a «todos» lo que sólo es característico de «nosotros». Pensemos, por ejemplo, en uno de los procesos psicológicos característicos del primer año de vida, que es el establecimiento de las relaciones de apego de que se habla en el capítulo 5. Imaginemos, por un momento, una cultura en la que los bebés pasan su primer año fundamentalmente en su casa y al cuidado de uno o dos adultos; e imaginemos a continuación una cultura diferente en la que los bebés pasen su primer año cerca de la madre en sus quehaceres cotidianos fuera y dentro de la casa, y con acceso muy frecuente a otras mujeres adultas que toman al bebé en brazos cada vez que llora o se inquieta y su madre no puede alimentarle o tranquilizarle. Aunque lo más probable es que los bebés de ambas cultu-

ras se apeguen a su madre, la tendencia a apegarse además a otras personas adultas y la forma de reaccionar ante los extraños variará muy sustancialmente de los bebés de una cultura a los de otra (Palacios, 1999b). Por poner sólo otro ejemplo, más arriba hemos hecho mención a la obligatoriedad de la escolarización entre los 5 y los 7 años; pero es evidente que el que haya o no escolarización, que la escolarización sea o no obligatoria y el que su duración sea más corta o más larga, son asuntos en gran parte culturales, pues hay culturas en las que la mayor parte de los aprendizajes se hacen en el contexto escolar y otras en las que la mayor parte de los aprendizajes ocurren en otros contextos (por ejemplo, se aprende a resolver los problemas en el contexto en que tales problemas ocurren, no en un contexto en el que tales problemas están sólo representados). Donde la maduración no deja resquicios, las diferencias culturales no se traducen en diferencias evolutivas; así, por ejemplo, la adquisición de la marcha independiente parece poco determinada por las prácticas culturales en relación con la autonomía de los bebés. Pero en la mayor parte de los contenidos psicológicos en los que podemos pensar, y muy notablemente a medida que nos alejamos de los primeros meses de vida, la maduración se limita a abrir posibilidades que el entorno se encargará de aprovechar en mayor o menor medida, en una u otra dirección determinada en buena parte por el «plan cultural» establecido en el contexto en que se produzca el desarrollo. Como es obvio, estas consideraciones limitan el alcance de lo normativo a que se hizo referencia al principio de estas páginas, pues lo normativo en una cultura (por ejemplo, la escolarización) no tiene por qué serlo en otra, excepción hecha de aquellos aspectos ligados a las características de la especie que, como la maduración, tienden de uniformizar a todos los humanos, como se verá más adelante en este mismo capítulo.

Conocer la cultura a la que una persona pertenece es en ocasiones insuficiente, pues hay culturas que tienen una gran estabilidad y cambian muy lentamente, mientras que hay otras en las que los cambios son más sustanciales y acelerados. Por ese motivo, y sobre todo para este segundo grupo, hay que referirse además al *momento histórico* en que se está produciendo el desarrollo humano en el interior de una determinada cultura. De nuevo, algunos ejemplos sencillos nos ayudarán a entender la importancia del factor que ahora consideramos. En relación con la escolaridad obligatoria en nuestra cultura, por ejemplo, ni ha existido siempre, ni ha tenido una duración similar, ni un mismo grado de universalización. Lo mismo ocurre respecto a la adolescencia, cuyas fronteras temporales y características psicológicas están muy relacionadas con la mayor o menor facilidad para acceder al estatus adulto (independencia económica ligada a la inserción estable en el mercado laboral, formación de una familia propia diferente a la familia de origen). Y, por poner un solo ejemplo más, otro tanto puede decirse respecto a la jubilación, que no ha sido una realidad que haya existido siempre en nuestra cultura ni que haya estado siempre fijada en la mis-

ma edad. Así, para aquellos procesos de desarrollo en los que sea importante el papel de la cultura, resulta también importante saber el grado de dinamismo de la cultura de que se trate y, en su caso, el momento histórico en el que el desarrollo está ocurriendo.

Lo anterior resulta todavía insuficiente para un buen número de contenidos psicológicos, pues es evidente que no podemos sostener que todas las personas pertenecientes a una misma cultura y que vivan en un momento histórico determinado van a tener unos procesos de desarrollo semejantes. Cuanto más compleja sea una sociedad, más diversidad hay en su interior y más abigarrada es su pirámide social, por lo que se hace entonces relevante referirse a los *subgrupos sociales* que en ella existen. En la Europa de hace apenas unos decenios, la probabilidad de acceder o no la escolarización, el más rápido o más lento acceso al estatus social adulto, así como el tener o no acceso a la jubilación, estaban en gran parte determinados por el estatus social. Universalizados en nuestra cultura la mayor parte de lo que ahora consideramos derechos básicos, sigue habiendo otras fuentes de diferenciación entre unos grupos y otros. La diversidad de vocabulario, la complejidad sintáctica y la riqueza semántica del lenguaje que se aprende están en gran parte condicionadas por el lenguaje que se habla en el entorno familiar del niño o la niña, como se verá en el capítulo 8. De las diferentes fuentes de variación intracultural, el nivel de estudios de los padres es una de las que han mostrado una más estrecha relación con la forma que toman diversos contenidos evolutivos.

Finalmente, existe aún otra fuente de variación que hace que no haya dos perfiles de desarrollo psicológico idénticos dentro de un subgrupo social determinado, en un mismo momento histórico y en el interior de una misma cultura; en efecto, los *rasgos y características individuales* están presentes a lo largo de todo el proceso de desarrollo: tenemos caracteres genéticos personales, nacemos siendo distintos y luego vivimos muy desde el principio experiencias diferentes que van ejerciendo su impacto sobre nuestro proceso de desarrollo, con lo que los perfiles psicológicos se van haciendo más marcadamente individuales a medida que nos alejamos del punto de partida de nuestro desarrollo. En este nivel de análisis se incluyen, por consiguiente, tanto los rasgos de naturaleza estrictamente intraindividual, cuanto las características de los contextos en que transcurre el desarrollo de cada uno, dentro de las cuales habrá algunas compartidas y otras no compartidas con otros individuos.

La Figura 1.1 trata de mostrar de forma resumida lo que se ha venido diciendo en los últimos párrafos: que, lejos de ocurrir en el vacío, el desarrollo psicológico de las personas acontece en una encrucijada de influencias entre las cuales los rasgos individuales no quedan perdidos, pero están lejos de ser los únicos que se deben tener en cuenta si se quiere entender por qué el desarrollo psicológico transcurre de una determinada manera.

Figura 1.1 El desarrollo psicológico como resultado de múltiples influencias



La psicología evolutiva se ocupa de todas las cuestiones que hemos venido analizando hasta aquí. Se ocupa, por definición, de los procesos de cambio psicológico que ocurren desde nuestra concepción hasta nuestra muerte; muchos de esos procesos de cambio (sobre todo los que ocurren al principio y al final del proceso) se relacionan con la maduración que nos lleva de la inmadurez biológica de partida hasta la madurez, así como con los procesos biológicos vinculados al envejecimiento. Pero la maduración, al tiempo que impone ciertas limitaciones, va también abriendo muchas posibilidades sobre las cuales la cultura va introduciendo sus múltiples influencias. Los hechos psicológicos que están ligados estrictamente a la maduración biológica tienen un carácter normativo de tipo universal, pues hacen referencia a rasgos propios de la especie humana; por el contrario, los hechos psicológicos que están ligados a la influencia de la cultura tienen un carácter normativo en el interior de la cultura de que se trate, pero no en las demás. La existencia de hechos evolutivos de carácter normativo no impide que haya importantes diferencias entre unos individuos y otros, diferencias que pueden afectar a grupos de personas y estar ligadas a su pertenencia a un mismo subgrupo en el interior de la cultura, o que pueden ser estrictamente idiosincrásicas, es decir, propias del individuo y no compartidas con otros. No obstante, cuanto más puramente idiosincrásica sea una experiencia o un proceso de cambio, tanto menos probable es que se

ocupe de ella la psicología evolutiva, que tiende a interesarse por hechos que presenten un cierto carácter normativo o cuasi-normativo, sea cual sea su alcance.

Tenemos ya una cierta idea de cuáles son los hechos psicológicos de los que se ocupa la psicología evolutiva. Respecto a cualquiera de ellos, esta disciplina psicológica se propone los tres objetivos que son típicos de todas las empresas científicas: la descripción, la explicación y la predicción. En efecto, la psicología evolutiva se propone la *identificación y descripción* de los procesos de cambio de que se ocupa, proporcionando detalles de en qué consisten, cómo se manifiestan, cuál es su curso evolutivo característico, etc. Pero la descripción no es sino el primero de los pasos que hacen posible llegar a una correcta *explicación* del proceso de cambio de que se trate; una explicación que, con mucha frecuencia, no es única, sino que está sujeta a diferentes hipótesis e interpretaciones. Cuanto mejor descrito y explicado esté un hecho o un proceso evolutivo, tanto mejor será la *predicción* que respecto a él y su desarrollo podremos hacer. Por lo demás, cuanto mejor conozcamos un hecho psicológico de naturaleza evolutiva, cuanto más sepamos a propósito de su naturaleza y sus causas, tanto mejor situados estaremos para hacer indicaciones respecto a su *mejora y optimización*, es decir, para tratar de influir sobre él de manera positiva, lo que nos desliza del ámbito de la psicología evolutiva como disciplina de investigación básica, al de su carácter aplicado.

Mientras que las páginas anteriores han tratado de introducir en el concepto de psicología evolutiva y en el tipo de problemas de los que se ocupa, en lo que queda de capítulo se intentará completar la introducción general a algunas de las cuestiones básicas de esta disciplina. Empezaremos (apartado 2) con una rápida aproximación histórica que nos permitirá conocer los antecedentes que han conducido a la situación actual, con especial énfasis en los avances producidos durante los primeros dos tercios del siglo XX. En el apartado 3 trataremos de presentar el panorama de la psicología evolutiva en el tránsito entre el siglo XX y el XXI, momento en que este capítulo está escrito; ello nos permitirá familiarizar al lector y la lectora con las tendencias actuales en el interior de la disciplina. El apartado 4 se dedica a examinar algunas de las controversias características de las discusiones evolutivas, controversias que se refieren a algunos de los problemas que ya han aparecido en las páginas precedentes, o que irán apareciendo en las que siguen. El capítulo se orientará luego a cuestiones metodológicas, presentando (apartado 5) una panorámica de las técnicas y diseños de investigación que utilizan los psicólogos evolutivos en sus investigaciones.

2. Aproximación histórica: desde los antecedentes hasta la década de 1960

Como se irá viendo a continuación, hasta fecha relativamente reciente la psicología evolutiva se ocupó de forma exclusiva del desarrollo infantil y adolescente. Por ello, hablar de los orígenes y de los primeros desarrollos de esta disciplina significa analizar la evolución del estudio de niños y adolescentes desde los antecedentes más remotos hasta finales de la década de 1960. Parece poco arriesgado afirmar que la psicología evolutiva contemporánea comienza en gran medida en el momento en que el estudio de los procesos de cambio psicológico desborda las fronteras de la infancia y la adolescencia, adentrándose en el análisis evolutivo de la adultez y del proceso de envejecimiento. Como quiera, además, que durante la década de 1960 coinciden otra serie de cambios trascendentales para la disciplina, puede situarse ahí el punto arbitrario de corte entre la psicología evolutiva contemporánea y sus antecedentes remotos o inmediatos.

2.1 Historia social de la infancia

Las ideas que en la actualidad tenemos sobre la infancia y los estilos de relación que tenemos con niños y niñas son fenómenos relativamente nuevos. Durante siglos, niños y niñas estaban lejos de tener la consideración social y los derechos de que ahora gozan; y las relaciones padres-hijos tenían muy poco que ver con lo que ahora consideramos no sólo deseable (elevada implicación del padre y la madre desde el principio de la vida infantil), sino incluso necesario (véase, por ejemplo, Jiménez, 1997). Quizá porque lo habitual era que cada pareja tuviera muchos hijos de los cuales un buen número de ellos no sobrevivía a los primeros años por las altas tasas de mortalidad infantil; quizá porque —sobre todo en las clases sociales más favorecidas— era frecuente que los bebés fueran criados y cuidados por terceras personas en sus primeros meses y hasta años; quizá porque no se atribuían a los niños pequeños las capacidades que ahora consideramos evidentes y las necesidades que ahora tenemos por imprescindibles. Lo cierto es que niños y niñas parecían tener para los adultos un significado muy diferente del que hoy les asignamos. Algunos viejos refranes castellanos que en la actualidad nos resultan próximos a la crueldad, reflejaban simplemente el estado de cosas a que estamos haciendo referencia, como ocurre con *Un niño que nace hace olvidar a tres que yacen.*

Cuando un bebé sobrevivía a las numerosas dificultades a que su salud tenía que hacer frente, cuando se convertía en un niño o una niña de unos pocos años, tendía a ser considerado como un adulto en miniatura. Salvo las raras excepciones de los hijos de familias muy pudientes, lo habitual es que desde muy jóvenes los niños empezaran a participar en actividades

productivas —algunas de ellas con necesidad de importantes esfuerzos físicos— bajo la guía y modelo de los adultos. Como prueba de esta mentalidad, en sus trabajos sobre historia social de la infancia, Ariès (1960; para un resumen muy sucinto en castellano, Ariès, 1986) ha utilizado la evidencia procedente de la forma en que los niños eran representados en la pintura: prácticamente hasta el final del siglo XIII las representaciones artísticas de los niños no eran sino imágenes de adultos en pequeña escala (ropas adultas, rasgos adultos, actitudes y actividades adultas); según Ariès, es como si la imagen de la infancia no tuviera interés o careciera incluso de realidad. Las cosas empiezan a cambiar luego poco a poco, pero no es hasta el siglo XVII cuando el niño de la edad moderna aparece reflejado en la historia de la pintura: por primera vez aparecen retratos exclusivos de niños, se representan escenas típicamente infantiles (un niño o una niña jugando, un adulto enseñando a leer a un niño...) e incluso algunos grupos familiares se representan con un niño o una niña como centro.

Algunas de las descripciones sobre las condiciones de vida de la infancia en occidente a principios del siglo XIX resultan estremecedoras, como ocurre con los relatos sobre las condiciones de trabajo de los niños y, más aún, con la descripción de ejecuciones en el patíbulo de niños y niñas de 7 años por cometer delitos tan insignificantes como robar un par de botas o una falda (Pinchbeck y Hewitt, 1973). La mayor parte de los pediatras ingleses consultados en una encuesta realizada en 1833 consideraba que una jornada laboral de en torno a diez horas diarias era la más adecuada para los niños, pues jornadas de trabajo más prolongadas llevaban luego a los niños demasiado cansados a la escuela dominical, en la que se quedaban dormidos al arrullo de las enseñanzas morales que en ella se impartían. No es sino hasta el final del siglo XIX cuando empiezan a generalizarse movimientos en favor de la regulación del trabajo infantil, primero, y, después, de su proscripción. Con el siglo XX empieza a generalizarse la educación obligatoria, aunque su generalización no fue inmediata y su duración era para algunos muy corta. Las cosas fueron luego cambiando a favor de la infancia occidental, particularmente tras las dos grandes guerras de la primera mitad del siglo XX, de manera que hoy en día nos parece impensable lo que en 1874 ocurrió con una niña de Nueva York llamada Mary Ellen: un trabajador social la encontró en su casa, encadenada, golpeada, desnutrida; la policía se negó a intervenir porque no había ninguna ley que previese el maltrato infantil como delito. Finalmente, gracias a la intervención de Henry Berg, el asunto fue llevado a juicio, la niña fue ingresada en un orfanato y la madre pasó un año en prisión. Henry Berg había fundado unos años antes la Sociedad para la Prevención de la Crueldad contra los Animales. Aunque, por desgracia para todos, los malos tratos a la infancia siguen siendo una realidad entre nosotros (Palacios, 1995), los derechos de niños y niñas están claramente regulados y su maltrato perseguido y castigado; la mortalidad infantil se ha reducido de manera muy drástica; la escolari-

zación obligatoria se ha ido ampliando (en el momento de escribir estas páginas, las edades *de iure* son en España 6-16 años, aunque *de facto* son ya 3-16) y niños y niñas son considerados un bien precioso, habiéndose producido toda una nueva mentalidad social en relación con la infancia, sus derechos y necesidades. Y aunque ésta es la situación en occidente en la entrada del siglo XXI, no todas las afirmaciones anteriores se pueden generalizar al resto del planeta, lamentablemente. En la entrada al siglo XXI hay en el mundo 125 millones de niños que no van a la escuela y 150 millones que la dejan sin haber llegado a aprender a leer, siendo las chicas más perjudicadas que los chicos cuando estas cosas ocurren; las predicciones para el 2015 son todavía peores para un buen número de países del África subsahariana.

2.2 Antecedentes remotos de la psicología evolutiva

Se decía un poco más arriba que la representación de los niños en cuadros y pinturas empieza a cambiar en el siglo XVII, lo que sin duda no se debe al azar. En efecto, desde finales del siglo XVI y luego a lo largo de los siglos XVII y XVIII, movimientos religiosos y culturales como el protestantismo y la Ilustración dieron lugar, entre otras cosas, al descubrimiento de la infancia, su consideración como etapa distinta de la adultez y su tratamiento educativo diferenciado. En la medida en que de la mentalidad dominante van desapareciendo concepciones fatalistas y predeterministas de la vida humana, en la medida en que la razón y la autonomía del individuo van adquiriendo un peso cada vez mayor, las personas se sienten más protagonistas de su propia existencia y conceden un papel importante a la educación de los más pequeños: puesto que su historia y su destino no están pre-escritos por el destino, lo que les ocurra desde pequeños se convierte en un factor decisivo de su desarrollo posterior. Al fin y al cabo, no es lo mismo creer que lo que uno ha de ser está prefijado con antelación por designios que escapan al propio control, que creer que uno puede determinar el curso de su vida y modificarlo.

Es en los siglos a los que nos estamos refiriendo cuando empiezan a sentarse las bases de las grandes orientaciones teóricas que después han sido dominantes durante décadas en el pensamientos occidental. En efecto, en los siglos XVII y XVIII hay filósofos cuyas concepciones sobre la naturaleza humana y su desarrollo se convierten en punto de partida de tradiciones de pensamiento que habrán de encontrar reflejo, pasados los siglos, en teorías evolutivas de gran impacto. Más en concreto, Locke y Rousseau se convierten en los precursores de puntos de vista cuyos ecos se pueden percibir todavía en la actualidad.

Suele considerarse que J. Locke (1632-1704) es el iniciador de las posiciones filosóficas conocidas con el nombre de *empirismo*. De acuerdo con

las ideas de este filósofo inglés, niños y niñas nacen sin contenidos psicológicos ni espirituales: ni ideas innatas, ni tendencia innata a portarse de una u otra manera. Por el contrario, en el momento del nacimiento la mente infantil es una página en blanco, una *tabula rasa*; serán las experiencias que cada uno tenga, la estimulación y la educación que reciba, lo que irá llenando el psiquismo de contenido. Para decirlo con un aforismo clásico, nada hay en la inteligencia que antes no haya pasado por los sentidos. La educación se convierte entonces en fundamental, siendo éste un tema sobre el que Locke tenía ideas claras y que hoy podríamos considerar modernas: mucho más que con el castigo y las amenazas se educa con la instrucción paciente, la corrección afectuosa, el buen ejemplo y la valoración positiva de las conductas consideradas correctas. Más de 200 años después de la muerte de Locke, se encuentran en psicología posiciones que defienden que la historia psíquica de una persona no es sino la historia de sus experiencias y aprendizajes, sean éstos hechos a partir de conductas reforzadas por el éxito o a partir de la imitación de modelos de conducta. Sin duda alguna, no es casualidad que la orientación conductista —tan reminiscente de las posiciones lockianas— haya nacido y se haya desarrollado y expandido sobre todo en el ámbito anglosajón, pues el mismo contexto cultural y filosófico en que Locke plantó sus ideas es aquel en el que posteriormente florecieron y se desarrollaron.

Las cosas se han visto de modo muy diferente en el continente europeo. J. J. Rousseau (1712-1778) primero e I. Kant (1724-1804) después, están en el origen de un punto de vista que defiende la existencia de determinadas características innatas del ser humano, ya se refieran a la bondad natural del niño y la existencia en él de un plan innato de desarrollo (Rousseau), ya se refieran a la existencia de categorías innatas de pensamiento, como las de tiempo y espacio (Kant). Las ideas de Rousseau, expuestas en *Émile ou de l'éducation*, constituyen un formidable precursor de muchas otras que luego resultaron trascendentales en el pensamiento evolutivo y educativo del siglo XX en el viejo continente. Básicamente, Rousseau sostiene que el niño nace con una bondad natural y con un sentimiento innato de lo correcto y lo incorrecto; nace además con un plan de desarrollo que, gracias a la maduración, irá dando lugar a diferentes estadios de desarrollo, cada uno de los cuales tendrá sus propias características psicológicas y planteará sus propias necesidades educativas. La buena educación consistirá para Rousseau no en enseñar cosas al niño, sino en facilitar que él mismo las aprenda en contacto con el tipo de estímulos que en cada momento sea más adecuado a su nivel de maduración y de desarrollo. Tampoco en este caso es casualidad que, surgidas en el contexto cultural, filosófico y religioso centroeuropeo, estas ideas hayan encontrado amplio eco en la psicología evolutiva europea del siglo XX.

Pero la psicología evolutiva contemporánea no se entiende del todo sin la referencia a otro de sus antecedentes remotos más insignes: Charles Dar-

win (1809-1882), el naturalista británico cuya teoría evolucionista expuesta a mitad del siglo XIX en *On the origin of species by means of natural selection* constituye uno de los ingredientes básicos de las modernas concepciones de la naturaleza humana. Su observación de fósiles y seres vivos a lo largo y ancho del mundo convencieron a Darwin de la existencia de una gran diversidad de especies, así como de que algunas de las especies que en su momento existieron desaparecieron después por su incapacidad para adaptarse a las exigencias ambientales. Formuló así su teoría de la selección natural y la supervivencia de los que mejor se adaptaran a las cambiantes circunstancias ambientales características de cada lugar. De las distintas especies, sobrevivieron las que mejor se adaptaban a esas circunstancias; dentro de una misma especie, sobrevivieron los individuos que más fortaleza y más capacidad adaptativa mostraron. Éstos que sobrevivían iban luego transmitiendo sus características a sus descendientes, lo que a su vez hacía más probable su supervivencia. Además, las especies no eran inmutables, sino que cada una de ellas estaba sujeta a una larga evolución filogenética que iba dando lugar a modificaciones crecientes, como lo muestra la transformación que lleva de los homínidos de Cromagnon y Atapuerca al ser humano cuya caracterización compartimos ahora todos los miembros de la especie. Pero la evolución no es algo privativo de la especie, sino que se extiende también al individuo, de forma que, sobre la base del compendio filogenético recibido de los antecesores, cada individuo experimentará luego una evolución ontogenética que le habrá de llevar de la inmadurez inicial a la madurez adulta.

Mientras que el empirismo de Locke y sus desarrollos posteriores estuvieron bastante confinados al ámbito cultural anglosajón, y mientras que el innatismo de Rousseau y otros filósofos centroeuropeos floreció sobre todo en la cultura continental, las ideas de Darwin se diseminaron y fueron muy influyentes a uno y otro lado del Atlántico, constituyendo, como ya se ha dicho, uno de los pilares de la modernidad cultural occidental.

2.3 Las primeras observaciones, las primeras estadísticas, las primeras teorías

Después de lo analizado en párrafos anteriores, sorprenderá poco que las primeras descripciones algo sistemáticas del desarrollo infantil que nos han llegado estén fechas en los siglos XVII y XVIII. Estas observaciones pioneras tomaron típicamente la forma de diarios en los que el observador anotaba el desarrollo del comportamiento de su pupilo (como es el caso del médico francés Héroard respecto al crecimiento y desarrollo del que luego sería Luis XIII) o, mucho más frecuentemente, de su hijo (como en el caso de los pedagogos Pestalozzi y Richter, y del filósofo Tiedeman, los tres en Alemania, o del filósofo francés Taine, o del mismo Darwin en Inglaterra). A pro-

pósito de Darwin, la publicación de sus observaciones es importante no tanto por su calidad intrínseca (además, habían sido hechas 40 años antes de su publicación), cuanto por el hecho de que, dado el enorme prestigio del autor, legitimaron y estimularon la empresa de observar el comportamiento infantil y luego publicar los resultados de esas observaciones.

El trabajo del naturalista W. T. Preyer (1841-1897) constituye un claro progreso sobre los anteriores, porque en este caso no se trata ya de anotaciones anecdóticas hechas sobre un solo sujeto, sino de observaciones sistemáticas hechas sobre grupos de sujetos. La publicación en la década de 1880 de sus obras sobre la fisiología del embrión y, sobre todo, sobre la mente infantil, constituyen ya antecedentes claros de la aproximación científica al estudio evolutivo, con un gran énfasis en el papel de la observación continuada, sistemática y objetiva de la conducta, y con la utilización incluso de algunos pequeños experimentos. Las observaciones de Preyer sobre los embriones en distintas especies (incluidos sus análisis de los reflejos y movimientos fetales) y su descripción de la forma en que en niños y niñas evolucionan los sentidos, la voluntad y la inteligencia (con el lenguaje como una de sus manifestaciones), nos sitúan ya en el umbral —si no en la antesala— de la moderna psicología evolutiva.

La cadena histórica continúa luego con otros dos eslabones de gran influencia histórica posterior no sólo por lo que en sus propias obras aportaron, sino por las líneas de trabajo e investigación que abrieron. Esos eslabones son A. Binet (1857-1911) en Francia y G.S Hall (1844-1924) en Estados Unidos. Sus enfoques fueron en muchos sentidos diferentes; así, Binet empleó fundamentalmente metodología experimental tanto en sus estudios sobre memoria, sobre inteligencia, sobre imaginación y creatividad, como en su análisis de las diferencias interindividuales, mientras que Hall hizo amplio uso de cuestionarios para explorar a grandes muestras de sujetos cuyas respuestas se sometían después a análisis estadísticos; además, Binet se concentró en el análisis del desarrollo infantil, mientras que algunas de las más importantes contribuciones de Hall tienen que ver con el desarrollo adolescente. Más allá de la importancia de sus aportaciones concretas, el interés de estos dos autores tiene que ver con su papel crucial en la institucionalización y desarrollo de la psicología evolutiva. En un momento en que la psicología estaba configurándose como disciplina científica independiente, Binet y Hall contribuyeron de forma significativa al desarrollo de su vertiente evolutiva centrada en el estudio del desarrollo infantil y adolescente.

En esta evolución, la obra de J. M. Baldwin (1861-1932) constituye a la vez la culminación de todos los esfuerzos anteriores y el inicio de nuevas aventuras. Respecto a lo primero, por la utilización de la observación y la descripción del desarrollo conductual desde una óptica influida por la teoría de la evolución; respecto a lo segundo, porque en Baldwin se encuentran no sólo descripciones y hechos, sino también, y sobre todo, interpreta-

ciones y teorías. De hecho, el trabajo que este autor se propone no es tanto el de acumular hechos cuanto el de probar proposiciones teóricas. Tal es el caso con sus intentos de formular una epistemología genética (epistemología: teoría del conocimiento; genética: con énfasis sobre la génesis y la evolución) y en su propuesta de conceptos tales como esquemas cognitivos, reacciones circulares, asimilación, acomodación, etc., que tanto protagonismo adquirieron después en manos de Piaget. Tal es el caso también con sus esfuerzos por elaborar una dialéctica de las relaciones entre lo heredado y lo adquirido. Tal es el caso, por citar un solo ejemplo más, con sus análisis evolutivos de la transición del modo de conocimiento egocéntrico al modo de conocimiento más objetivo y socializado, con un enfoque genuinamente evolutivo y marcadamente sociogenético.

Por lo demás, Hall y Baldwin pueden ser considerados un claro exponente de un estado de cosas que tardaría luego décadas en reaparecer. Siendo ambos estadounidenses, pasaron los dos por Europa (más en concreto, por el laboratorio de Wundt en Leipzig) como parte de su proceso de formación. Sus obras fueron escritas en Estados Unidos, pero podrían también haberse escrito en Europa, pues pertenecían a un parecido ambiente intelectual. A partir de ellos, la psicología evolutiva que se hizo a un lado del Atlántico tuvo muy poco que ver con la que se hacía en el otro. No será hasta la década de 1960 cuando empiece a encontrarse de nuevo un entrecruzamiento de influencias entre Estados Unidos y Europa, aunque en este caso el liderazgo fue recayendo crecientemente del lado americano.

Para profundizar en todas las cuestiones históricas hasta aquí tratadas lo mejor es dirigirse, en castellano, al trabajo de Delval (1988), y en inglés al de Cairns (1998). Ambos exponen con más detalle y profundidad lo que aquí se ha tratado de la forma más sintética posible.

2.4 Los grandes modelos evolutivos hasta la década de 1960

Con la llegada del siglo XX, Locke reaparece en Estados Unidos y Rousseau reaparece en Europa. La psicología evolutiva que se hace a uno y otro lado del océano va a ser tan diferente como lo eran las ideas de los dos grandes filósofos de los siglos XVII-XVIII. Una buena forma de resumir las diferencias entre un enfoque y otro es a través de la distinción entre los modelos mecanicista y organísmico formulada por Reese y Overton (1970).

La psicología evolutiva estadounidense aparece desde principios del siglo XX muy pegada a los hechos y a la observación de la conducta. Buena prueba de ello es el importante trabajo desarrollado por A. Gesell (1880-1961), un investigador fundamentalmente interesado por el análisis detallado de los procesos de crecimiento y maduración, en una óptica ya inequívocamente evolutiva. Realizadas en el laboratorio de investigación y, en menor medida, en contextos naturales, las cuidadosas observaciones de Ge-

sell y sus innovadores métodos (medidas fisiológicas, fotografías, películas) y diseños (por ejemplo, estudios experimentales en los que un gemelo sirve como control mientras que el otro es sujeto experimental) le permitieron determinar con tanto detalle como precisión muchos aspectos normativos del desarrollo de niños y adolescentes. En las obras de Gesell y sus colaboradores se encuentra una descripción minuciosa de las conductas típicas de niños y niñas de diferentes edades y en diferentes ámbitos (el motor, el lingüístico, el de las relaciones sociales...), de manera que muchas de las escalas que se han utilizado después para valorar el nivel de maduración y desarrollo infantiles, estaban inspiradas o basadas en los trabajos de Gesell.

Pero si la psicología evolutiva estadounidense de la primera mitad del siglo XX puede ser descrita por referencia al *mecanicismo* no es fundamentalmente por la obra de Gesell, que no se inscribe en esta tradición, sino por el surgimiento y posterior desarrollo del conductismo. El término mecanicismo tiene que ver con la idea de que la conducta surge y se moldea a través de la experiencia (Locke *dixit*): lo importante no es lo que hay dentro del organismo (que, además, es inaccesible al estudio objetivo), sino aquello que desde fuera le llega y moldea; la historia psicológica de una persona no es sino su historia de aprendizajes, como ocurre, por lo demás, con las especies no humanas en cuyo estudio se inspiran la inmensa mayoría de los principios del conductismo clásico. No obstante, la demostración inicial se llevó a cabo sobre una conducta tan humana como es la emoción; en manos de J. B. Watson (1878-1957), quien sirvió para la prueba fue una inocente criatura de 9 meses conocida en la historia de la psicología como «el pequeño Albert»: aparecido en su entorno inmediato un ratoncito de peluche, cuando el bueno de Albert extendía la mano para cogerlo, el no tan bueno de Watson golpeaba con fuerza sobre una barra metálica cercana a la cabeza del bebé, produciendo un sonido tan desagradable y ensordecedor como sorprendente; no hicieron falta muchos emparejamientos del ratón de peluche con la horrísona sorpresa para que el pequeño Albert reaccionara con inconsolable llanto y vigorosos sobresaltos no sólo ante el ratón de peluche, sino ante otros objetos semejantes en su aspecto o su tacto. Los teóricos del aprendizaje discrepan respecto a si el condicionamiento emocional de este bebé era un ejemplo de condicionamiento clásico (asociación del estímulo ratón con la consecuencia sonido fuerte), o de condicionamiento instrumental (el sonido se produjo por primera vez no cuando apareció el ratón, sino cuando Albert quiso cogerlo), pero unos y otros comprenden muy bien que el bebé desarrollara además un miedo generalizado a todos los juguetes afelpados, a los conejos, a los abrigos de piel, etc. A costa de Albert, el mensaje era claro: la respuesta emocional es una consecuencia del aprendizaje y el condicionamiento; controlando la historia de aparición de estímulos y consecuencias, controlamos la historia de la conducta, es decir, el desarrollo.

Después de Watson, el conductismo estadounidense tomó varias direcciones. La desarrollada por Hull (1884-1952), por ejemplo, puso el énfasis en la distinción entre los impulsos primarios (como el hambre y la sed) y los secundarios (el adulto que sacia y refresca) y en el hecho de que, para asegurarse la proximidad y el afecto de los adultos, los pequeños adquieren toda suerte de conductas que saben que les agradan (obediencia, paciencia, cortesía...). La desarrollada por Skinner (1904-1990), a su vez, puso el énfasis en las consecuencias agradables o desagradables que siguen a la producción de una determinada conducta (condicionamiento operante), entendiendo que las metas que se buscan se relacionan no sólo con la satisfacción de necesidades instintivas, sino también con la necesidad de aprobación, afecto, diversión, etc. Pero, con independencia de sus diferencias, todos estos autores comparten una serie de postulados de acuerdo con los cuales los principios básicos del aprendizaje son independientes de la especie, la edad, el momento histórico o las circunstancias. Son los postulados típicos de las posiciones mecanicistas.

No será hasta las décadas de 1950 con Sears y de 1960 con Bandura cuando el conductismo abandone el elementalismo, común a todas las especies, de las conexiones estímulo-respuesta o conducta-consecuencia. Ambos autores se interesan por un tipo de aprendizaje específicamente humano, denominado por ellos aprendizaje social. Las actitudes y prácticas educativas de los padres constituyen el elemento esencial en la configuración de la personalidad infantil, de tal manera que es posible poner en relación los estilos de crianza de los padres con las características sociales y de personalidad de sus hijos (Sears, Maccoby y Levin, 1957). De la mano de Bandura (Bandura y Walters, 1963) se da otro paso definitivo al incluir dentro de los mecanismos de aprendizaje social factores tales como la imitación de conductas o como los mecanismos cognitivos implicados en la transmisión de información o en la interpretación de las situaciones; por si fuera poco para sacar al modelo mecanicista de sus casillas, Bandura (1976) se interesó también por el control cognitivo de la conducta, así como por el desarrollo del sentimiento de eficacia personal y de autorregulación. Ideas todas ellas que nos remiten ya a la psicología evolutiva contemporánea de la que nos ocuparemos más adelante.

Mientras el conductismo nacía, crecía y se reproducía en Estados Unidos, los intereses y los puntos de vista en Europa eran muy otros. Por ejemplo, en el marco de los desarrollos de la teoría de la *Gestalt*, y en una extensión hacia otros dominios de los principios básicos que autores como Wertheimer y Kofka descubrían en el ámbito de la percepción, fue formulándose la idea de que la conducta infantil no puede ser entendida correctamente si se la fragmenta en unidades elementales y desprovistas de contexto; de acuerdo con los principios inspiradores de la teoría de campo, la conducta es una totalidad que no se entiende correctamente por medio de la mera adición de sus partes, y cuyo significado sólo puede alcanzarse si

se analiza en el contexto en que se produce (algo muy alejado del elementalismo de que hacía gala el conductismo por aquella época). Uno de los más notables inspiradores de estos puntos de vista fue K. Lewin (1890-1947), que previno además contra los peligros de los estudios con grandes muestras de sujetos, porque —argumentaba Lewin— la descripción del niño promedio en una situación promedio es una abstracción carente de utilidad. Como más abajo se verá, es fácil oír los ecos de la voz de Lewin en alguno de los más influyentes modelos contemporáneos en psicología evolutiva.

Pero lo que caracteriza a la psicología evolutiva europea de la primera mitad del siglo XX no son las aportaciones evolutivas de la teoría de la *Gestalt*, sino el gran protagonismo de unas teorías que, pese a sus notables diferencias, pueden sin embargo ser agrupadas bajo la común denominación de *modelos organísmicos*, ya que se trata de teorías que comparten una serie de postulados fundamentales. Así, en contraposición con el niño anglosajón, que nacía como *tabula rasa* y se desarrollaba a expensas de las influencias de los estímulos que le rodeaban, el niño centroeuropeo vendrá al mundo con un plan de desarrollo innato inscrito en las profundidades de su organismo, plan que se irá desplegando a través de diferentes estadios evolutivos a cuyas exigencias y posibilidades habrá de plegarse la acción educativa (Rousseau *dixit*). Un plan de desarrollo en estadios cuyas características fundamentales y cuya secuencia evolutiva se consideran además universales, pues son tomadas como un rasgo innato de la especie humana. Además de rousseaunianas, en esta idea de una secuencia evolutiva innata común a toda la especie hay también reminiscencias darwinianas, pues la configuración inicial del plan de desarrollo guarda alguna relación con la evolución de la especie. La influencia de Darwin puede también notarse en la idea de que la evolución consiste en una serie de cambios que llevan hacia un estado final (teleonomía), hacia una expresión completa y definitiva de las posibilidades de desarrollo; así, en las teorías de corte organísmico, el desarrollo consiste en una sucesión ordenada y predecible de cambios que terminan con el final de la adolescencia, cuando el ser humano alcanza la madurez. De paso, señalemos que la denominación psicología evolutiva se relaciona inicialmente con esta idea de evolución hasta el cenit de la madurez y que es una denominación más común en Europa; por el contrario, la denominación psicología del desarrollo se relaciona con la idea de crecimiento y madurez lentos y progresivos, sin prejuzgar metas o estados finales. De hecho, superada ya la concepción teleonómica del desarrollo, como más abajo se verá, en la actualidad se usan ambas denominaciones de forma intercambiable, sin que la utilización de la una o la otra tenga connotaciones conceptuales específicas.

Sin duda alguna, los dos representantes más eximios de los planteamientos organísmicos fueron S. Freud (1856-1939) y J. Piaget (1896-1980).

Neurólogo de formación el primero, biólogo el segundo, sus aportaciones sobre el proceso de desarrollo psicológico forman ya parte no sólo de la historia de la psicología evolutiva, sino de la cultura occidental contemporánea. Antes de empezar a intentarlo, es obligado decir que resulta imposible compendiar lo fundamental de sus aportaciones en apenas unos párrafos.

Cuando en su consulta de neurólogo-psiquiatra en Viena Freud empezó a estudiar a adultos con problemas, llegó pronto a tres conclusiones que habrían de marcar el conjunto de su monumental obra:

- que esos problemas tenían raíces inconscientes que escapaban a la percepción del propio sujeto y que, en consecuencia, requerían un método de análisis especial del psiquismo (de ahí el nombre de psicoanálisis) que permitiera al inconsciente manifestarse con la menor interferencia posible de la conciencia; surgen así la interpretación de los sueños y la asociación libre de ideas;
- que la mayor parte de los problemas por él analizados se relacionaban con conflictos sexuales y, más concretamente, con las dificultades para satisfacer los deseos sexuales en las relaciones interpersonales;
- que muchos de los problemas adultos tenían sus raíces en la infancia, particularmente en los primeros años del desarrollo; los trastornos adultos proceden de las dificultades encontradas por el niño pequeño para dar satisfacción a sus deseos de naturaleza sexual; el origen y desarrollo de esa insatisfacción quedan entonces enterrados en el inconsciente, de donde el psicoanálisis tendrá que rescatarlos para, una vez clarificados con el paciente, liberar a éste de sus tensiones y problemas.

Cualquiera de estos tres postulados por sí mismo hubiera supuesto un descubrimiento sorprendente a principios del siglo XX; pero los tres juntos constituían una revolución cultural, particularmente en los ambientes puritanos. En la teoría psicoanalítica, el bebé pierde su alma inocente e inmaculada, porque Freud se la llena de instintos, algunos de los cuales, en forma de pulsiones, están en el meollo de la génesis de la personalidad y constituyen el objeto de estudio de la teoría psicoanalítica: se trata de las pulsiones sexuales, de una energía (libido) que busca satisfacerse y que no se limita a los órganos genitales:

- en el momento del nacimiento, el bebé posee un conjunto de pulsiones que buscan su satisfacción inmediata, pulsiones a las que, como acabamos de ver, Freud atribuye carácter libidinal y, en consecuencia, significado sexual. El *ello* constituye la sede psíquica de todas esas pulsiones y las primeras actividades libidinosas del bebé tienden a satisfacer estas pulsiones (la succión, por ejemplo, tiene un componente

relacionado con la nutrición, pero otro componente autoerótico que pronto se independiza, como se observa en la succión no nutritiva);

- como la realidad opone frecuentemente resistencia a la satisfacción inmediata de estas pulsiones, en la primera infancia aparece una nueva instancia psíquica, el *yo*, encargada de canalizar esa satisfacción de manera socialmente aceptable, o de posponerla para otro momento; el yo es un mediador entre los deseos del ello y la realidad, un mediador que percibe las situaciones y decide la forma y el momento en que dará satisfacción a las pulsiones del ello (esperar para alimentarse, succionarse el dedo cuando los adultos que lo prohíben no están presentes, controlar la eliminación por los esfínteres...);
- frente al carácter desordenado, impetuoso y urgente de los deseos del ello, el entorno social del niño pequeño (y, muy particularmente, sus padres) impone toda una serie de costumbres, normas, creencias y valores que se desdoblarán del yo dentro del aparato psíquico dando lugar al *super-yo*, que no es otra cosa que la conciencia social y moral interiorizada entre los 3 y los 6 años. La presencia del super-yo alterará la función del yo, que ya no tendrá que mediar entre el ello y la realidad, sino entre el ello y la representación de la realidad contenida en el super-yo: algunos deseos podrán satisfacerse —aunque sea en otro momento y con otras manifestaciones—, pero los que entren más en conflicto con el super-yo tendrán que enterrarse en las profundidades del inconsciente, de donde pueden emerger años después en forma de trastornos psíquicos.

Si la descripción anterior del aparato psíquico y sus componentes constituye una de las piezas esenciales de la concepción psicoanalítica, la teoría freudiana de los estadios del desarrollo psicosexual es su otro más destacado elemento. La base de esta teoría es la consideración de que a medida que los niños crecen van apareciendo nuevas zonas erógenas, es decir, nuevas áreas corporales cuya estimulación provoca placer. Freud ve entonces el desarrollo psicológico como una sucesión de estadios que van a llevar de las manifestaciones iniciales del ello a través de una libido no genitalizada y aún apenas sujeta a las mediaciones del yo, hasta el logro de la sexualidad genital adulta sometida al control del super-yo. Los principales hitos de esa evolución se resumen en el Cuadro 1.1. El desarrollo normal progresa de estadio en estadio a no ser que la ausencia o el exceso de satisfacción en uno de ellos dé lugar a una fijación en los rasgos típicos de ese estadio, dejando su impronta en posteriores rasgos de personalidad que permitirán hablar de sujetos adultos orales, anales o fálicos. Por lo demás, las formas menos maduras de obtener placer no desaparecen del todo una vez que aparecen otras nuevas, sino que se integran en ellas y se subordinan a las nuevas metas, siendo en el estadio genital donde se produce una integración final de todas las tendencias hedonísticas al servicio de la sexualidad adulta.

Cuadro 1.1 Estadios del desarrollo psicosexual según Freud

Estadio oral (0-1 año): la actividad de succión no nutritiva es la primera manifestación de la libido y la primera conducta con matiz sexual. La aparición de los dientes va a permitir luego desarrollar una segunda vertiente de la actividad oral, en este caso con componentes sádicos.

Estadio anal (1-3 años): la energía libidinal se orientará luego hacia los esfínteres por los que se eliminan heces y orina, estando entonces el placer ligado a las funciones excretoras que pronto podrán también ser utilizadas sádicamente por el niño como una herramienta de agresión para expresar hostilidad.

Estadio fálico (3-6 años): la fuente de obtención del placer se desplaza ahora hacia los genitales y su manipulación. Aparecen además fantasías relacionadas con cualquier forma de actividad sexual con el progenitor del sexo opuesto (complejo de Edipo: el niño con la madre; complejo de Electra: la niña con el padre). La tensión que esta situación supone para el yo y la progresiva interiorización de las normas y valores sociales van a dar lugar a la formación del super-yo, conciencia que va a tratar de gobernar la vida psíquica.

Estadio de latencia (6-11 años): los impulsos se aplacan. El super-yo se desarrolla y amplía sus contenidos, que no sólo van a ser ya las limitaciones e imposiciones procedentes de los padres, sino que se van a extender también a las aprendidas en la escuela y en las relaciones con los compañeros.

Estadio genital (adolescencia): con los cambios biológicos de la pubertad, los impulsos reaparecen y la libido se reactiva. La sexualidad adquiere ahora la genitalización propia de la adultez y, superadas ya las fases exclusivamente autoeróticas, se orienta hacia la relación heterosexual que, de acuerdo con Freud, es característica de los adultos.

Salvo esporádicas observaciones, la descripción de Freud procede no del trabajo con niños, sino de su psicoanálisis de adultos (incluido él mismo); pronto surgieron, sin embargo, psicoanalistas que se ocuparon más directamente de niños y adolescentes para profundizar en algunas de las ideas del fundador del psicoanálisis; muchos de esos psicoanalistas se mantuvieron en lo fundamental fieles a los principios básicos establecidos por Freud, con lo que sus aportaciones consistieron fundamentalmente en desarrollar aspectos concretos de la teoría (por ejemplo, los trabajos de su hija Anna en relación con el yo) o en introducir diferente cronología o distinto énfasis a propósito de algunos de los aspectos de la evolución del psiquismo (por ejemplo, la acentuación de la conflictividad psíquica que tanto en intensidad como en precocidad se encuentra en la obra de M. Klein). Pero la fuente fundamental de evidencias en que todos estos autores se basaron siguió siendo el trabajo clínico. Trabajos de observación sistemática como los de R. Spitz a propósito de la sonrisa y la negación, o a propósito del desarrollo de niños privados de contacto materno, constituyeron y siguen constituyen-

do una excepción dentro del psicoanálisis infantil. Y es sin duda en esta ausencia de suficiente apoyo en sólidas evidencias empíricas donde hay que buscar una de las razones por las que el psicoanálisis clásico ha tenido un impacto y un desarrollo más bien modesto en la psicología evolutiva contemporánea.

Algo muy diferente ha ocurrido con la obra de Piaget, sin duda alguna el autor individual de más amplio impacto en la psicología evolutiva contemporánea. Como Freud, Piaget elabora una teoría del desarrollo psicológico como una secuencia de estadios que llevan desde la inmadurez inicial del recién nacido al final de la adolescencia, donde se supone que, con el acceso a la adultez, se han terminado los grandes cambios evolutivos. Como Freud, Piaget cree que tanto los mecanismos subyacentes a esa secuencia de cambios, cuanto la secuencia misma, tienen una naturaleza universal en la especie humana porque se corresponden con características que forman parte del organismo con el que la especie nace, por más que su despliegue sea lento y sujeto a un cierto orden secuencial. Estas similitudes justifican la inclusión de la obra de uno y otro autor bajo el común denominador del enfoque organísmico, a pesar de las notables diferencias que en otros muchos aspectos hay entre sus obras respectivas.

La obra de Piaget se centra en el desarrollo intelectual, siendo su objetivo fundamental tratar de describir y explicar cómo se produce el tránsito del ser biológico que es el bebé humano recién nacido al conocimiento abstracto y altamente organizado que encontramos en el adulto. Justo al contrario que Freud, que trabajando con adultos reconstruye especulativamente hacia atrás su historia hasta llegar al principio, Piaget parte del recién nacido para llegar al adulto a través de observaciones directas y originales experimentaciones sistemáticas. Para responder a su pregunta fundamental (la construcción del conocimiento adulto partiendo de la biología del bebé), Piaget se embarcó en la elaboración de una epistemología genética, es decir, de una teoría evolutiva del conocimiento. Darwin le había convencido al menos de dos cosas: que la respuesta al problema debía proceder de un análisis evolutivo y que la adaptación cambiante a las cambiantes exigencias del medio debía ser una de las claves.

En efecto, en la teoría de Piaget la meta es siempre la adaptación, es decir, conseguir dar respuesta adecuada a los problemas que en cada momento el individuo se va encontrando, ya sea que el bebé quiera hacer sonar las campanitas que cuelgan sobre su cuna; o que el niño de 4 años tenga que decidir si prefiere seis canicas colocadas en una fila con bastante separación entre sí o siete canicas colocadas justo debajo pero unas pegadas a las otras; o que la niña de 7 años tenga que indicar con sólo dos comprobaciones en qué lugar de una fila de palitos de tamaño creciente se debe poner un palito nuevo que se quiere añadir; o que el niño de 12 años tenga que responder a preguntas sobre el mayor o menor volumen de agua que en un vaso desplazan una bola de acero y otra de plastilina de exactamente el

mismo tamaño; o que, por fin, la niña de 15 años se vea obligada a explicar por qué un transatlántico flota mientras que una piedrecita se hunde. En todos estos casos, en la medida en que se carezca de la respuesta que permita resolver el problema, el organismo se encuentra en un estado de desequilibrio con respecto al medio; el proceso de encontrar respuestas nuevas trata de restaurar el equilibrio y mejorar así la adaptación a las exigencias o demandas del entorno. A medida que la maduración va abriendo nuevas posibilidades, a medida que la exploración del entorno plantea nuevos retos, a medida que la educación va planteando nuevos interrogantes, la persona en desarrollo se ve obligada a ir construyendo respuestas nuevas, consiguiendo así niveles de adaptación cada vez más elaborados fruto de una tendencia continua y ascendente a la equilibración.

Entre los muchos conceptos originales aportados por Piaget, los siguientes son algunos de los más básicos:

- esquema: es la unidad básica de la vida intelectual. Se trata al principio de acciones pautadas biológicamente (succionar) que luego se van diversificando (succionar para comer, succionar por el placer de succionar) y dando lugar a nuevas conductas que además se integran en acciones más complejas (coger un objeto, llevárselo a la boca, chuparlo, sacárselo, mirarlo, agitarlo...). Los esquemas llegan luego a interiorizarse y a convertirse en acciones simbólicas al principio referidas a acciones concretas y luego a procesos de razonamiento; a partir de los 6-7 años, estos razonamientos adoptan la forma organizada, coherente y lógica llamada operaciones;
- asimilación: una vez dominado un esquema, la conducta se repetirá con el objeto sobre el que inicialmente se formó, pero también con todos aquellos que se dejen tratar de la misma manera, es decir, con aquellos que se dejen asimilar al esquema;
- acomodación: hay ocasiones en que un esquema no es capaz de responder a las características de un objeto, a las exigencias de conocimiento que plantea (desequilibrio); se hace entonces necesario modificar el esquema previo (acomodación) para restaurar el equilibrio, con lo que la conducta se diversifica y la adaptación mejora;
- estadio: en cada momento del desarrollo, los esquemas de que el niño o la niña disponen guardan una cierta relación entre sí; todos ellos pertenecen a un mismo nivel de funcionamiento, a un mismo nivel de complejidad, todos forman una estructura. Cada uno de esos niveles de complejidad o niveles estructurales es un estadio evolutivo (véase el Cuadro 1.2 para un resumen de los estadios descritos por Piaget);
- constructivismo: la actividad del sujeto sobre los objetos obliga a ir encontrando respuestas nuevas para los nuevos problemas, a ir inventando soluciones a través del despliegue de un continuo proceso de adaptación; conocer es entonces construir respuestas, transformar es-

Cuadro 1.2 Estadios del desarrollo intelectual según Piaget

Estadio sensoriomotor (0-2 años): la inteligencia es aquí práctica y se relaciona con la resolución de problemas de acción (conseguir agitar el móvil que cuelga sobre la cuna, alcanzar un objeto que está sobre la colcha pero al que no se puede llegar directamente, encontrar una pelota que ha rodado bajo el sofá...).

Estadio preoperatorio (2-7 años): la inteligencia ya es simbólica, el lenguaje aparece y se enriquece a gran velocidad, la imaginación se desarrolla. Los retos a que hay que hacer frente ya no son sensoriomotores, sino lógicos; las respuestas apropiadas ya no serán acciones físicas, sino razonamientos. Pero la falta de articulación entre esos razonamientos, la tendencia al egocentrismo (adoptar el punto de vista propio como si fuera el único posible) o a la centración (fijarse en un rasgo del objeto ignorando otro, como cuando se ve la altura del líquido en un vaso sin considerar la anchura del vaso), hacen que esos razonamientos carezcan aún de lógica.

Estadio de las operaciones concretas (7-12 años): el pensamiento lógico aparece; al principio se razona lógicamente sólo sobre contenidos sencillos (desfases horizontales), pero poco a poco la lógica va imponiendo su soberanía sobre todas aquellas situaciones que el sujeto puede someter a verificación empírica, es decir, sobre situaciones de experimentación concreta.

Estadio de las operaciones formales (a partir de la adolescencia): el pensamiento lógico alcanza su máxima expresión, porque es capaz de aplicarse de forma coherente y sistemática sobre situaciones que exigen manejar hipótesis y someterlas luego a una verificación ordenada y exhaustiva, rechazando las que no se confirman y aceptando como parte de la realidad las que se confirman. La expresión máxima de este nivel es la forma de operar del científico que imagina hipótesis, las organiza, las comprueba, las verifica, sistematiza los resultados de sus hallazgos, etc.

quemas, movilizar toda la maquinaria cognitiva para hacer posible una adaptación creciente a los retos que se van encontrando.

Además de Freud y Piaget, otros autores europeos comparten algunos de los postulados organísmicos, pero orientan su reflexión sobre las causas del desarrollo en una dirección algo diferente. Tal es el caso, por ejemplo, del francés Henri Wallon (1879-1962), que comparte con los otros dos autores mencionados su descripción del desarrollo como un proceso en estadios sucesivos; a diferencia de ellos, sin embargo, lo que a Wallon le interesa no es la evolución de un aspecto del psiquismo (ya sea la libido o la inteligencia), sino la del individuo en sus diferentes vertientes emocional, intelectual y social. Cada estadio del desarrollo implica crisis y conflictos en uno de estos ámbitos, que se convierte entonces en preponderante. También a diferencia de Freud y Piaget, Wallon entiende la psicogénesis en gran parte como sociogénesis, pues en su obra la acción del otro sobre el niño y las interacciones con los otros adquieren un papel configurador clave. Aunque la

obra de Wallon ha tenido una importante repercusión en los países de habla francesa y en muchos de habla hispana, sin embargo, en modo alguno ha tenido ni el desarrollo ni el impacto de las obras de Piaget y Freud. De hecho, los planteamientos sociogenéticos sólo empezarán a tener una gran influencia en la psicología evolutiva después de 1960, a raíz de la divulgación en occidente de la obra de Lev S. Vygotski (1896-1934). Esa es la razón por la que, aunque desde el punto de vista cronológico la obra de este autor bielorruso debería situarse en el período cronológico que estamos ahora comentando, sin embargo la analizaremos dentro de las tendencias posteriores a 1960.

Existen muchas publicaciones en castellano donde las ideas de Freud y Piaget pueden conocerse de la mano de los propios autores. Por referirnos sólo a las presentaciones más generales de sus respectivas teorías, remitimos a Freud (1909, 1938), Piaget (1947, 1970a) y Wallon (1941; Palacios, 1980). En relación con estos tres autores (y muy particularmente en el caso de Piaget) hay además una ingente cantidad de publicaciones de otros autores destinadas a presentar el conjunto o partes destacadas de sus obras.

3. La psicología evolutiva contemporánea

Hablamos de psicología evolutiva contemporánea para referirnos a los progresos ocurridos en esta disciplina a partir de 1970, aproximadamente. El punto de ruptura con la psicología evolutiva de la etapa anterior está marcado por el surgimiento y desarrollo de la psicología evolutiva del ciclo vital, que supone una fractura conceptual y metodológica con los modelos clásicos de desarrollo analizados en las páginas anteriores. Además, a lo largo de la década de 1970 se desarrollan otras perspectivas tan importantes como la etológica, la cognitiva o la ecológica, por citar sólo algunas. Es cierto que el inicio de estas nuevas orientaciones es anterior a 1970 (el surgimiento del cognitivismo, por ejemplo, suele datarse en 1956), pero también es verdad que la aplicación de estas orientaciones a hechos evolutivos y su definitiva consolidación tendieron a ocurrir sobre todo en la década de 1970. En lo que sigue, y con vocación de inevitable brevedad, haremos un repaso de esas orientaciones y de sus conceptos fundamentales.

Necesariamente, el repaso tiene que empezar centrándose en la *perspectiva del ciclo vital,* que cuestiona tres de los postulados básicos de la psicología evolutiva organísmica que había predominado en las décadas anteriores en Europa y que se hizo también predominante en Estados Unidos a raíz de la «importación» allí de la obra de Piaget. En primer lugar, se cuestiona que el desarrollo psicológico sea algo que sólo afecta a niños y adolescentes: también durante la adultez y la vejez ocurren importantes hechos evolutivos, con lo que el estudio del desarrollo tiene que salir de los primeros años de vida y extenderse a todo el ciclo vital (de ahí la denomi-

nación de esta orientación). En segundo lugar, se critica el concepto universalista de teleonomía tan típico del modelo organísmico y de acuerdo con el cual el desarrollo consiste en el progreso secuencial hacia una meta evolutiva (genitalidad adulta, operaciones formales); en manos de la perspectiva del ciclo vital, el desarrollo se ve como multidireccional, es decir, como orientado hacia metas diversas, no universales ni necesarias, y también como multidimensional, es decir, que no todas las dimensiones evolutivas cambian de la misma manera y lo hacen en la misma dirección. En tercer lugar, la perspectiva del ciclo vital concede mucha importancia a variables de naturaleza histórica y cultural, en contraposición con el énfasis en las variables madurativas y en el universalismo tan importantes en los planteamientos organísmicos.

Según la forma de razonar de los autores proponentes de la perspectiva del ciclo vital, los hechos evolutivos descritos por Freud y Piaget estaban, en efecto, muy relacionados con la maduración biológica, como es evidente en la progresiva genitalización de la sexualidad, o en la maduración de diferentes funciones corticales que se esconde tras el acceso a los símbolos o la aparición del pensamiento lógico. Pero incluso si las descripciones de Freud y Piaget fueran plenamente correctas (lo que, por otra parte, empezaban a cuestionar investigaciones posteriores), su error fundamental consistió en pensar que el desarrollo acababa cuando la maduración dejaba de ocasionar cambios. Ciertamente, como se muestra con detalle en el capítulo 20, existen las influencias normativas relacionadas con la edad, es decir, dependientes de la maduración; pero —añaden los del ciclo vital— no debe olvidarse la existencia de influencias normativas relacionadas con la cultura y la historia (influencias que definen, por ejemplo, qué es ser adulto, qué ocurre con la jubilación y su impacto, cuál es el estatus de los ancianos, etc.), así como la existencia de influencias no normativas (aquellas que afectan al desarrollo de una persona concreta, pero no al desarrollo de los demás). En el capítulo 20 se profundiza en la distinción entre estos distintos tipos de influencia.

Abierta la amplitud del foco para no iluminar sólo la primera etapa del desarrollo humano (antes de la adultez), la psicología evolutiva del ciclo vital considera que lo que realmente existe a lo largo del desarrollo es una inversión de esfuerzos y recursos destinada en cada edad a objetivos diferentes. Así, durante la infancia y la adolescencia, los recursos se destinan sobre todo al crecimiento y al desarrollo consecuente; durante la adultez, hay también desarrollo y cambio, pero buena parte de los recursos se orientan hacia el mantenimiento de los logros previos, hacia la respuesta a los nuevos retos y hacia la recuperación en el caso de pérdida de alguno de esos logros; en la última etapa de la vida humana, sigue habiendo desarrollo y cambios, pero buena parte de los recursos evolutivos se dedica a la regulación y compensación de las pérdidas (Baltes, Linderberger y Staudinger, 1998), que aseguran un funcionamiento lo más adecuado posible a un

nivel inferior cuando el mantenimiento y la recuperación típicos de la adultez no son posibles.

El foco que los planteamientos del ciclo vital ayudan a abrir no es sólo cronológico, sino que es también temático, en la medida en que las nuevas perspectivas teóricas se van aplicando a todos los contenidos evolutivos accesibles a la investigación empírica. La psicología evolutiva se hace, pues, mucho más diversa tanto en cuanto a las edades, como en cuanto a los contenidos. Además, se hace más diversa en lo que respecta a la metodología, como más abajo se verá. De todas estas cuestiones dan cuenta presentaciones generales de este enfoque como las de Baltes (1979; Baltes y otros, 1998).

Por añadir una última reflexión respecto a lo que el enfoque del ciclo vital supuso de apertura respecto a la psicología evolutiva tradicional, baste con señalar que mientras que hasta la década de 1960 los planteamientos mecanicista y organísmico eran entendidos como incompatibles entre sí, la diversidad de edades, contenidos y aproximaciones que el enfoque del ciclo vital significa, va a hacer posible que algunos procesos de desarrollo se describan y expliquen recurriendo a aportaciones procedentes de autores de muy diversas orientaciones, incluidos los de procedencia mecanicista, un enfoque inicialmente muy poco sensible a la perspectiva evolutiva. Claro que a las alturas del siglo XX en que ya nos situamos, los autores situados en este enfoque habían hecho también un largo recorrido desde la simplicidad y el elementalismo inicial hasta la complejidad de las nuevas aportaciones. Como ejemplo de esta transición, bastará con mencionar la distancia que va del Bandura de la modificación de conducta (1969), al del aprendizaje social (1976), al de los fundamentos sociales del pensamiento y la acción (1986).

Por lo demás, el enfoque del ciclo vital no es un descubrimiento que se origine en su totalidad en la década de 1970, aunque hay mucho de originalidad en las propuestas que durante esos años se formulan. Como muestra de la existencia de antecedentes, baste decir que algunos de los postulados después sistematizados y ampliados por el enfoque del ciclo vital estaban ya en la *teoría del desarrollo psicosocial de Erikson* (1902-1994), probablemente el autor más relevante de una tradición psicoanalítica que se abre a nuevas etapas evolutivas y que supone además una reconceptualización de la dinámica evolutiva (Erikson, 1963). Así, por una parte, la descripción de Erikson abarca todo el ciclo vital humano (por ejemplo, Erikson, 1980); por otra, aunque respetuoso con muchos de los conceptos freudianos, Erikson no cree que la libido y sus desarrollos constituyan el argumento central del desarrollo, dando mucho más peso a la importancia de factores culturales y sociales. Erikson sostiene que cada una de las etapas de la vida humana se caracteriza por la tensión entre dos polos: en el primer año, entre la confianza básica o la desconfianza básica en los demás; en el segundo y tercer año, entre la autonomía y la vergüenza o la duda; entre los 3 y los 6 años, la

tensión es entre la iniciativa y la culpa; en la etapa 6-12 años, entre laboriosidad e inferioridad; en el resto de la segunda década de la vida, entre identidad y confusión de la identidad; en la etapa 20-40 años, la tensión es entre intimidad y aislamiento; en la etapa 40-65, entre productividad e inactividad; en la última parte del ciclo vital humano, entre integridad y desesperanza. Algunas de estas tensiones remiten a la descripción freudiana (el conflicto entre la iniciativa y la culpa en la etapa 3-6 años tiene mucho que ver con el desarrollo del super-yo en esas edades, por ejemplo), pero es evidente que Erikson desborda a Freud por todos los flancos (el temático, el cronológico, el de las metas del desarrollo). Por lo demás, y al contrario de lo que había ocurrido con el psicoanálisis clásico, los planteamientos de Erikson tienen la ventaja de ser susceptibles de tratamiento y profundización empírica (por ejemplo, los trabajos sobre la identidad en la adolescencia de que se habla en el capítulo 18), y de ser fácilmente integrables en otras corrientes de investigación evolutiva (por ejemplo, las conexiones entre las dos primeras etapas y la teoría del apego).

La mención a la teoría del apego nos lleva de la mano a otro de los planteamientos que se han desarrollado en la psicología evolutiva contemporánea: el derivado de la aplicación de la *perspectiva etológica* a cuestiones evolutivas. Esta perspectiva tiene entre sus antecedentes más conocidos la obra de Darwin y los trabajos sobre conducta animal popularizados por autores como N. Tinbergen y K. Lorenz, estudiosos de las pautas de comportamiento animal en la triple perspectiva de sus antecedentes filogenéticos, de su valor para la supervivencia y de su adaptación al nicho bio-ecológico en que se desarrolla su existencia. El ejemplo paradigmático se encuentra en el concepto de impronta desarrollado por Lorenz (1952): en algunas especies de aves, las crías vienen filogenéticamente preparadas para seguir a su madre nada más nacer; una vez que la siguen, quedan a ella improntadas, de forma que buscarán su proximidad y su contacto (lo que, entre otras cosas, asegura la alimentación y los cuidados que serán claves para la supervivencia). La filogénesis impone no sólo esta tendencia a recibir la impronta, sino también un margen de tiempo durante el cual la estimulación correspondiente tiene que ocurrir para que el proceso se desarrolle con normalidad; a ese margen de tiempo se le llama «período crítico», que es el margen temporal de máxima susceptibilidad para que se cumplan las previsiones de la filogénesis (el margen que Lorenz aprovechaba para ser él y no la madre de las crías la primera figura en movimiento que se encontraban al salir del cascarón, con lo que quedaban improntadas al etólogo alemán).

Lo que los etólogos están diciendo a los psicólogos evolutivos del momento es, en primer lugar, que el ser humano no es al nacer una *tabula rasa,* pues trae inscritas en su organismo toda una serie de conductas concretas (reflejos, taxias, patrones fijos de conducta) y de tendencias de conducta que se activarán y concretarán en contacto con los estímulos del medio, particularmente con los de naturaleza social, los más relevantes para los seres hu-

manos. Lo que los etólogos están diciendo, en segundo lugar, es que las previsiones de la filogénesis tienen fecha de activación y de caducidad, de manera que para activarse de forma evolutivamente adecuada, la estimulación tiene que aparecer dentro de unos márgenes de tiempo determinados, márgenes mucho más amplios que los de otros animales, pero márgenes fuera de los cuales el desarrollo normal se ve seriamente amenazado.

La más trascendental aplicación evolutiva de las teorías etológicas la hizo Bowlby (1969) en relación con el apego, dando lugar a toda una pléyade de investigaciones en torno al que se habría de convertir en uno de los conceptos clave de la psicología evolutiva contemporánea. Lo que Bowlby y después todos los estudiosos del apego han mostrado es cómo, partiendo de unas conductas y unas tendencias de respuesta innatas (por ejemplo, las conductas de llorar y sonreír, la tendencia a disfrutar del contacto físico y la proximidad) los bebés desarrollan fuertes vínculos emocionales con los adultos que protagonicen la interacción con ellos (adultos cuya conducta está también orientada a la interacción sensible con bebés). Estas conductas y tendencias conductuales tienen una raíz filogenética clara y un incuestionable valor supervivencial, por lo que no sorprende que sean universales en todos los miembros de la especie (lo que no impide que los estilos concretos de apego varíen en función de la conducta concreta de los implicados, tanto bebés como adultos, tal como se mostrará en el capítulo 5). Otras aplicaciones de esta misma perspectiva y de la metodología observacional que le es característica han ocurrido en relación con el análisis de la expresión de las emociones, con el estudio del juego y de las relaciones entre iguales, a propósito de las que se han investigado la agresividad, las conductas de comunicación, de cooperación y de dominación que se describirán en los capítulos 11 y 15. Gracias a estas aportaciones, la aproximación etológica y los conceptos etológicos han pasado a formar parte de la mentalidad evolutiva contemporánea.

Al tiempo que se desarrollaba la aplicación de los conceptos etológicos al estudio del desarrollo psicológico, durante la década de 1960 se fue fraguando otra de las perspectivas que ha dominado la escena de la psicología evolutiva contemporánea. La popularización de las ideas piagetianas en los Estados Unidos había permitido poner tierra por medio con el conductismo allí dominante durante décadas, dando lugar a un sinfín de investigaciones destinadas a verificar las ideas de Piaget, algunas de las cuales resistieron el peso de la prueba mejor que otras. Además, desde finales de la década de 1950 había ido abriéndose paso la psicología cognitiva, deseosa de romper el cerco conductista sobre el estudio de los procesos de pensamiento y armada de todo un nuevo lenguaje y una nueva metodología: el lenguaje de los ordenadores y la metodología experimental rigurosa aplicada a los procesos cognitivos. El sistema cognitivo humano se empieza a concebir en términos de *procesamiento de la información* análogos al funcionamiento del ordenador (entrada de datos a través de los sentidos, análi-

sis de esos datos en función de conocimientos previos almacenados en la memoria y de reglas para el análisis, elaboración de respuestas adecuadas). Y aunque la psicología cognitiva y el enfoque del procesamiento de la información empezaron centrándose de forma exclusiva en el funcionamiento adulto, no pasó mucho tiempo antes de que (sobre todo en las décadas de 1970 y 1980) las nuevas ideas y los nuevos métodos empezaran a usarse en la investigación evolutiva, dando lugar a lo que genéricamente se pueden llamar planteamientos cognitivo-evolutivos.

En muchos sentidos, las descripciones y explicaciones de la psicología cognitivo-evolutiva inspirada en los principios del procesamiento de la información son descripciones y explicaciones muy alejadas de las propuestas por Piaget. Tal ocurre, por ejemplo, con los conceptos de estructura y estadio, tan importantes en el sistema piagetiano; de acuerdo con los planteamientos cognitivo-evolutivos, lo que se observa a lo largo del desarrollo no es una sucesión de niveles cualitativamente diferentes, sino una capacidad continuamente creciente para manejar datos y realidades de forma cada vez más compleja y flexible. Tal ocurre, por ejemplo, en el caso de la memoria: niños y niñas parten de capacidades de memoria inicialmente limitadas y van desarrollando poco a poco estrategias de memorización que les permiten recordar cada vez más cosas, de forma más flexible y compleja; lo que cambia con el desarrollo son la cantidad y el tipo de estrategias de memoria que se pueden usar, pero —por así decirlo— es siempre la misma memoria en funcionamiento, y no memorias estructuralmente diferentes. La memoria y el conocimiento están, además, estrechamente relacionados, de manera que las estrategias de memoria que se usen en un determinado dominio dependerán del nivel de conocimiento que sobre él se tenga, con independencia de la edad que el sujeto tenga y, por tanto, del nivel evolutivo general en que se encuentre.

Como se mostrará en los capítulos 7 y 12, los trabajos de Chi (1978, 1985) son una buena ilustración de estos principios, pues muestran, por ejemplo, que si pedimos a niños y adultos que memoricen la posición de piezas de ajedrez a mitad de una partida real sobre un tablero, y si usamos para la prueba a niños que saben jugar al ajedrez y a adultos que no conocen el juego, veremos que las estrategias de memoria de los primeros son más complejas que las de los segundos (mientras que los niños del experimento derivan la posición de las piezas de su conocimiento del juego, los adultos no pueden hacer otra cosa que tratar de usar criterios puramente perceptivos); igualmente, si trabajamos con un grupo de niños de 7 años que sabe mucho sobre dinosaurios y con otro grupo de la misma edad que no sabe nada sobre dinosaurios, y les pedimos a ambos que dividan en grupos una colección de cromos de dinosaurios, veremos cómo los «expertos» hacen clasificaciones categoriales (los herbívoros, los carnívoros...), mientras que los «novatos» utilizan sólo criterios perceptivos (en función del color, de la forma de la boca, etc.).

La psicología cognitivo-evolutiva se ha ocupado no sólo de la memoria, sino de los demás componentes del sistema de procesamiento humano de la información (atención, percepción, lenguaje, razonamiento, resolución de problemas), dando lugar a una ingente cantidad de investigación empírica y de datos evolutivos. Como cada uno de esos dominios presenta características y pautas evolutivas bastante diferentes, y en ausencia de niveles estructurales homogéneos y secuenciales, la psicología cognitivo-evolutiva no es una teoría en el sentido en que se hablaba más arriba de la teoría de Piaget o la de Freud, es decir, de unos principios generales, unas leyes de desarrollo generales y una secuencia evolutiva de carácter general (sucesión de estadios); por el contrario, la psicología cognitivo-evolutiva ha dado lugar a una multiplicidad de teorías cada una de las cuales es relevante para el restringido dominio de que se ocupa (véase, por ejemplo, García Madruga, 1991).

Los llamados autores neo-piagetianos (Case, 1985; Pascual-Leone, 1978) han tratado de incorporar al modo de razonar piagetiano muchos de los contenidos derivados de la investigación cognitivo-evolutiva inspirada en el procesamiento de la información, lo que da lugar a una explicación en estadios y niveles cualitativamente diferentes, explicación en la que además tratan de resolverse algunos de los problemas detectados en las explicaciones originales de Piaget.

Pero la investigación cognitivo-evolutiva ha servido, entre otras muchas cosas, para poner de manifiesto las importantes capacidades del sistema humano de procesamiento de la información, capacidades que respecto a diversos contenidos se observan en bebés muy pequeños. A esto se debe en parte el resurgimiento de posiciones fuertemente innatistas entre algunos especialistas en psicología cognitiva. Tal es el caso, por ejemplo, de la visión según la cual el funcionamiento cognitivo es concebido como un conjunto de módulos encapsulados (es decir, independientes los unos de los otros), cada uno de los cuales está especializado en cierto tipo de estímulos (percepción de rostros, de otras formas tridimensionales, etc.) pertenecientes a un dominio concreto; como resultado del procesamiento de estos estímulos a través de los módulos respectivos, se irían formando representaciones sobre las que pueden actuar los operadores mentales centrales. Algunos han sostenido que tanto la arquitectura de los módulos (de base neuronal), como el «lenguaje del pensamiento» gracias al que se analizan las representaciones ulteriores, tienen un carácter fuertemente innato y fundamentalmente no evolutivo (Fodor, 1983).

En la década de 1990 han sido muchos los autores que se han mostrado contrarios a las tesis modularistas. El cerebro humano parece más caracterizado por su enorme plasticidad inicial que por el hecho de tener «precableados» y preinscritos en su interior el importante número de contenidos psicológicos cuyo origen se ha situado en módulos específicos y cerrados (desde las capacidades perceptivas tempranas a que se ha hecho referencia

hace un momento y de las que se hablará en el capítulo 3, a la teoría de la mente que aparece hacia los 4 años y que se describe en el capítulo 10). Autores como Karmiloff-Smith (1992) han sostenido que lo que ocurre va más bien en dirección contraria a los supuestos modularistas: se parte de unas capacidades generales aún poco definidas y desarrolladas, consiguiéndose poco a poco un conocimiento más especializado, más ligado a dominios o contenidos concretos; ese conocimiento es al principio muy implícito e intuitivo y se va haciendo progresivamente más organizado y explícito, de manera que el curso del desarrollo va del conocimiento más general al conocimiento más profundo de dominios específicos, y del conocimiento implícito al explícito. No parece arriesgado afirmar que son muchos los investigadores evolutivos que se sienten más cómodos con estos planteamientos que con las posiciones modularistas descritas en el párrafo anterior.

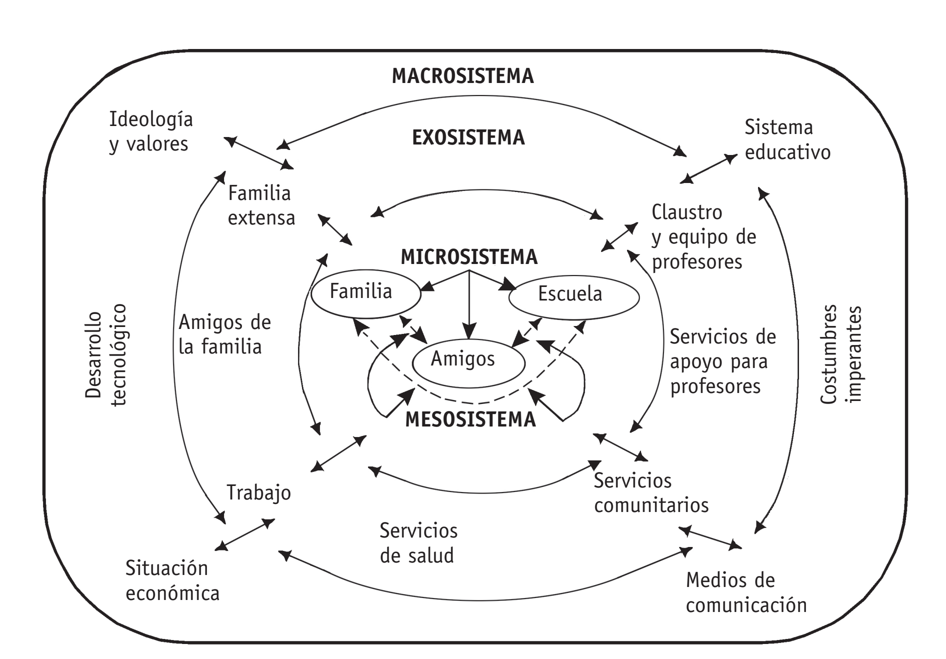
Por continuar por un momento con este salto adelante hasta la década de 1990, debe hacerse una rápida mención a las explicaciones cognitivistas propuestas por los llamados modelos conexionistas, que son intentos de simular procesos de aprendizaje utilizando como metáfora básica no el ordenador, sino las redes neuronales en el interior del cerebro. El esfuerzo de los conexionistas consiste en tratar de modelar procesos de aprendizaje dentro del llamado procesamiento distribuido en paralelo, un modelo que sostiene que el procesamiento de la información se lleva a cabo gracias a la intervención simultánea de un gran número de unidades que interactúan entre sí a través de señales excitadoras o inhibidoras, al estilo de lo que ocurre con las neuronas en el interior del cerebro; las unidades básicas se agrupan en redes interconectadas con un cierto grado de activación y con una determinada fuerza de conexión, lo que determina el nivel y el estado de los conocimientos que se poseen. Los modelos conexionistas tratan de mostrar cómo la información entra a través de las neuronas, se asocia por medio de conexiones interneuronales ocultas en las que se decide el nivel de activación y el peso de las conexiones, y, utilizando reglas aprendidas (de forma tutorizada a veces, de forma espontánea otras), da lugar a una respuesta concreta. Por citar un solo ejemplo, los conexionistas han tratado de modelar cómo los hablantes del alemán aprenden las siete variedades de artículo determinado que hay en esa lengua, construyendo un modelo de simulación neuronal conexionista en el que inicialmente se incluyeron en torno a cien nombres de uso muy frecuente en alemán, el tipo de artículo determinado con el que se asocian, el contexto lingüístico en el que aparece esa asociación, etc., de forma que cuando el modelo tenía la información de base y las reglas internas para operar con ella, fue capaz de predecir correctamente, muy por encima del nivel esperable por mero azar, el artículo que correspondería a nombres nuevos no incluidos en la información básica dada al sistema para formar el modelo (MacWhinney, Leinbach, Taranban y McDonald, 1989).

Retomando el hilo de nuestra aproximación histórica, debemos volver al auge del cognitivismo en la década de 1970. En su lenguaje, en sus métodos y en sus temas de estudio, la psicología cognitivo-evolutiva fue «encapsulándose» ella misma en los laboratorios de investigación, concentrándose a veces en el estudio de procesos cognitivos sofisticados de dudosa relevancia para el funcionamiento mental cotidiano, y fragmentando el funcionamiento cognitivo en dominios más y más especializados a propósito de los cuales se proponían miniteorías explicativas. En parte como reacción al abuso de las muy artificiales investigaciones de laboratorio y en parte porque había toda una mentalidad que se había originado en la teoría de la *Gestalt*, que había sido más tarde llevada a Estados Unidos por Lewin, que dio lugar luego a importantes desarrollos en la biología y que finalmente acabó aplicándose a la psicología y, más en concreto, a la psicología evolutiva, durante la década de 1970 surge la *perspectiva ecológica*, otra de las configuradoras de la mentalidad evolutiva contemporánea. En psicología evolutiva, dicha perspectiva está asociada al nombre de Bronfenbrenner (1979) y al de una pléyade de seguidores que tratan de acabar con una psicología evolutiva que se había convertido en una disciplina en la que adultos extraños estudiaban a niños extraños en situaciones extrañas, como gustaba de repetir Bronfenbrenner haciéndose eco de las críticas que ya antes vimos hacer a Lewin a propósito de niños promedio estudiados en situaciones promedio.

Hasta la aparición del enfoque ecológico en psicología evolutiva, la consideración del ambiente, entorno o contexto había sido notablemente limitada, refiriéndose las más de las veces a variables contextuales tales como la clase social o el lugar de residencia, el tipo de estímulos disponibles o de relaciones a las que la persona en desarrollo tenía acceso. En el modelo ecológico, el contexto pasa a concebirse como una sucesión de esferas interpenetradas de influencia que ejercen su acción combinada y conjunta sobre el desarrollo (véase la Figura 1.2). Cada una de esas esferas representa un tipo y una fuente de influencias respecto a la persona en desarrollo:

- cada uno de los contextos inmediatos en que la persona se encuentra y en los que vive experiencias significativas reiteradas, es lo que en el modelo recibe el nombre de microsistema; para niños y niñas, la familia, la escuela y el grupo de iguales constituyen los microsistemas más característicos;
- puesto que esos microsistemas no suelen ser completamente independientes entre sí, el análisis de los factores que influyen sobre el desarrollo conlleva examinar las semejanzas, diferencias y conexiones entre los distintos microsistemas en los que la persona en desarrollo participa asiduamente; ese nivel de análisis es lo que se conoce como mesosistemas;
- pero los microsistemas y sus organizadores (padres, profesores) están a su vez inmersos en otra esfera de influencias llamada exosistema,

Figura 1.2 Niveles de análisis del contexto en el modelo ecológico de Bronfenbrenner



esfera que ejerce su impacto no directamente sobre el niño o niña, sino a través de influencias indirectas, como las experiencias laborales de los padres, los servicios comunitarios disponibles, la familia extensa con la que no se tenga un contacto tan intenso como para que constituya en sí misma un microsistema, los servicios de asesoramiento y formación permanente de los profesores, etc.;

- finalmente, la esfera más abarcadora está constituida por el llamado macrosistema, que no es sino el conjunto de características que definen los rasgos básicos del microsistema, el mesosistema y el exosistema en un tiempo y un lugar determinados; el macrosistema se relaciona con contenidos tan diversos y relacionados entre sí como las normas y leyes imperantes, las costumbres y normas morales, el grado de desarrollo tecnológico y la situación económica; en sus aspectos más generales, el macrosistema remite a la cultura y sus variaciones; pero como las culturas no son inmutables, sino que están sujetas a cambios y evolución, el macrosistema se relaciona también con cambios históricos en el interior de una determinada cultura;
- inmerso en esta red de contextos, el individuo no queda perdido, pues tiene un papel activo en la relación con las personas y situaciones que le rodean, sobre las cuales influye al mismo tiempo que es influido

por ellas, en un proceso que tiene más de bidireccional que de mera imposición del contexto sobre un sujeto pasivo.

En las últimas versiones del modelo ecológico (llamado ahora bioecológico: Bronfenbrenner y Ceci, 1994; Bronfenbrenner y Morris, 1998), al tiempo que se mantienen los distintos niveles de análisis del contexto que se acaban de resumir, se ha añadido un énfasis especial tanto en las características geno y fenotípicas de la persona (precisamente para evitar que el sujeto y su individualidad queden olvidados en medio de tanta influencia contextual), como en las relaciones del sujeto en desarrollo con las personas y situaciones de su entorno (precisamente para realzar la importancia dada a las interacciones y a la bidireccionalidad de las influencias). Además, en su versión más reciente el modelo ha añadido una insistencia en la dimensión esencialmente temporal del desarrollo psicológico, en un intento de resaltar el carácter evolutivo de los cambios psicológicos.

La última de las grandes tendencias del pensamiento evolutivo contemporáneo que vamos a analizar es la del *análisis sociogenético e histórico-cultural de los procesos de desarrollo.* Antes de examinar sus características básicas, es necesario justificar la ucronía que supone tratar como perteneciente a finales del siglo XX y principios del XXI a un autor cuya obra se escribió muchas décadas atrás. Como ya quedó dicho más arriba, hay una gran distancia entre la época en que Vygotski (1896-1934) escribió su obra y el momento en que, a principios de la década de 1960, sus planteamientos se difundieron en la psicología occidental (en la antigua Unión Soviética, la difusión de las obras de Vygotski estuvo prohibida durante décadas) y, a principios de la década de 1980, sus obras completas pudieron publicarse en la propia Unión Soviética y, posteriormente, en occidente (Vygotski, 1982/1993).

Como vimos más arriba a propósito de los planteamientos mecanicistas y organísmicos, las grandes tendencias de pensamiento psicológico han surgido en el contexto de unas determinadas tradiciones filosóficas. En el caso de Vygotski, la fuente de inspiración está constituida por la filosofía marxista y su énfasis en el papel de lo social, por un lado, y, por otro, en la importancia que la actividad sobre el medio tiene en la transformación tanto del medio sobre el que se actúa, como del sujeto que lleva a cabo esa actuación. Históricamente, es a través de la acción sobre el medio como en la especie humana se van desarrollando funciones como el lenguaje y el pensamiento, que, siendo característicos de todos los humanos, en cada momento histórico y en cada grupo cultural adoptan una u otra expresión, uno u otro nivel de complejidad y desarrollo. El lenguaje, los símbolos y las herramientas culturales en general, constituyen instrumentos de mediación para nuestra relación con el entorno en que vivimos, de forma que lo que determina nuestra conducta no son los estímulos y las conductas concretas respecto a ellos aprendidas, sino los procesos psicológicos superiores ad-

quiridos primero en el curso de la evolución histórico-cultural y, después, a escala de desarrollo individual.

En esta perspectiva, la clave del análisis evolutivo radica en determinar cómo se produce la apropiación por parte del individuo concreto de los instrumentos de mediación simbólica construidos por la cultura a la que pertenece. En la explicación vygotskiana, el proceso debe tomar en consideración como mínimo tres niveles de análisis:

- los procesos psicológicos superiores tienen una génesis social y se encuentran en el interior del individuo sólo después que éste los ha encontrado en su relación con el entorno socio-cultural, de forma que, antes de estar en el individuo, esos procesos están en sus relaciones sociales; la génesis de los procesos psicológicos complejos va, pues, de lo social a lo individual: el desarrollo consiste en una trasposición al plano intrapsicológico de los procesos que han estado antes presentes en el plano interpsicológico (es decir, de las relaciones con los demás); así, por ejemplo, no seríamos capaces de hablar y no desarrollaríamos una autoestima positiva (plano intrapsicológico) si no fuera porque antes nos han hablado y nos han querido y valorado (plano interpsicológico) quienes para nosotros son significativos;
- esa trasposición consiste en un lento proceso que se opera en el curso de las interacciones educativas (por ejemplo, la relación diádica adulto-niño), o bien con ocasión de la participación de las personas en desarrollo en actividades y situaciones culturalmente organizadas, interacciones y participación en las que el individuo va ganando una competencia progresiva, de manera que empieza en ellas simplemente siendo guiado (guía en la que, de nuevo, los instrumentos simbólicos tienen un papel clave), pero acaba logrando una participación autorregulada y un desarrollo autónomo; empezamos, por tanto, siendo apoyados, guiados y conducidos para poco a poco ser capaces de hacer las cosas de modo independiente y autónomo;
- para entender cómo se produce la trasposición de lo interpsicológico a lo intrapsicológico en el curso de las interacciones educativas y de la participación guiada en situaciones, la clave radica en la distinción entre la zona de desarrollo actual (lo que la persona es ya capaz de hacer por sí misma) y la zona de desarrollo próximo (aquello que no puede hacer sola, pero que puede hacer o aprender a hacer si alguien le guía y le presta alguna ayuda). Los aprendizajes evolutivamente eficaces son los que se hacen en este espacio de desarrollo posible que la intervención de otros convierte en real; y son evolutivamente eficaces porque, una vez hechos, se convierten en desarrollo, es decir, pasan a ser patrimonio intrapsicológico. Así, para ser eficaces, los procesos de guía a que se ha hecho referencia en el párrafo anterior deben situarse cerca de lo que la persona ya es capaz de hacer (desa-

rrollo actual), pero un poco por encima de ese nivel (desarrollo próximo), de manera que la educación consiste en una estimulación guiada de los procesos de desarrollo que todavía no han ocurrido pero que son ya evolutivamente posibles.

En la descripción vygotskiana no hay estadios evolutivos en el mismo sentido en que los había en Freud o Piaget: secuencia necesaria y universal de cambios que llevan de un estado inicial a un estado final. Es cierto que se puede identificar algún momento que marca grandes transiciones, como ocurre con el entrecruce un poco antes de los 2 años de dos contenidos fundamentales hasta ese momento separados (inteligencia preverbal y habla preintelectual); pero en lo fundamental, el desarrollo no sigue una secuencia predeterminada e internamente guiada, sino un curso socio-genéticamente mediado y dependiente de los procesos de aprendizaje que ocurren en el doble y complementario plano de la interacción educativa y la participación en situaciones cultural y socialmente organizadas, entre las que la escolarización juega un papel clave en muy diversas culturas. A este respecto, Vygotksi se sitúa en las proximidades de los planteamientos de Wallon (a lo largo del desarrollo, distintos contenidos van adquiriendo preponderancia sucesiva; así, según Vygotski, 1934/1993, en la primera infancia la función dominante es la percepción, mientras que en los años preescolares es la memoria) y en las antípodas de las concepciones modularistas (para Vygotski, las conexiones interfuncionales constituyen el aspecto central de todo el proceso de desarrollo).

La psicología evolutiva de finales del siglo XX ha estado muy influida por los planteamientos vygotskianos y neo-vygotskianos, tanto en el ámbito del desarrollo cognitivo y lingüístico, como en el de otros muchos contenidos psicológicos. Mientras tanto, los planteamientos cognitivo-evolutivos han seguido su línea de profundización y se ha avanzado mucho en la comprensión del desarrollo del lenguaje. El final del siglo XX conoció también un importante incremento del interés por todos los temas relacionados con el desarrollo emocional y social, que habían padecido un cierto ostracismo durante la época de predominio cognitivista. Además, la psicología evolutiva de las etapas posteriores a la infancia ha conocido un importante auge en los últimos años, de manera que es cada vez más lo que sabemos sobre la adolescencia, la adultez y la senectud.

La psicología evolutiva contemporánea es todo lo anterior: un conjunto de perspectivas teóricas diferentes con distinto grado de compatibilidad y complementariedad entre sí. Sin duda alguna, la psicología evolutiva contemporánea presenta en su interior una enorme diversidad de enfoques, de contenidos y de metodologías. Tal pluralismo es, sin duda, una señal de riqueza, pero produce una cierta perplejidad, pues puede conducir a la sensación de que el desarrollo psicológico no es sino un conjunto de hechos múltiples, heterócronos los unos respecto a los otros, carentes de organiza-

ción y estructura, interpretables cada uno desde una perspectiva singular. Algo de eso hay, sin duda, porque la multiplicidad de contenidos sujetos a desarrollo, la multiplicidad de contextos en que el desarrollo se produce y la multiplicidad de edades objeto de consideración, difícilmente se dejan reducir a una descripción unitaria e integradora ni a una explicación común: ¿imagina alguien cómo describir con el mismo lenguaje y cómo explicar con los mismos razonamientos la maduración psicomotora del bebé, el desarrollo de la identidad en la adolescencia, las reacciones a la pérdida de figuras de apego en la edad adulta avanzada, las diferencias entre unos ancianos y otros en la eficacia de la memoria a corto plazo? Para hacer las cosas aún más complejas, la psicología evolutiva ha conocido una creciente «transculturalización», lo que ha dado lugar a una masiva cantidad de conocimientos comparados que muestran la diversidad a que el contexto cultural da lugar; y se ha hecho también crecientemente sensible a las diferencias en el interior de una misma cultura, lo que de nuevo introduce otra fuente de variaciones.

Mientras que el pluralismo que caracteriza a la psicología evolutiva contemporánea no tiene marcha atrás, empiezan a aparecer en el horizonte propuestas que muestran que el desarrollo es algo más que un mosaico heterogéneo de capacidades cambiantes sólo analizables desde un poliedro de perspectivas independientes entre sí. Propuestas como la llamada «teoría de los sistemas dinámicos» (Thelen y Smith, 1998) van avanzando en esa dirección, pues hablan de la conducta como conjunto de sistemas dinámicos que evolucionan a lo largo del tiempo, hablan de orden dentro de la complejidad, de plasticidad abierta a la experiencia, del desarrollo como selección de experiencias, hablan de un desarrollo de carácter no necesariamente lineal que ocurre al mismo tiempo en varias capas y niveles no completamente independientes entre sí, sino relacionados entre ellos de acuerdo con los planteamientos conexionistas. En dirección muy similar apuntan las «teorías interaccionistas de carácter holístico» (Magnusson y Stattin, 1998), de cuyos contenidos puede dar idea la simple enumeración de algunas de las características que atribuyen tanto al desarrollo individual como a las interacciones entre la persona y sus contextos: carácter holístico y organizado (se toman en consideración todos los rasgos y dimensiones que pueden influir sobre el desarrollo, desde los biológicos hasta los psicológico-conductuales y los de naturaleza social; esos rasgos están sujetos a una cierta organización y a la influencia recíproca entre sus elementos integrantes, ya se hable de una célula, de una conducta o de una relación interactiva), temporalidad (los sistemas en desarrollo y las interacciones entre ellos están sujetos a cambios cuyo ritmo y periodicidad dependerá de las características del sistema que se tome en consideración), novedad y reorganización continua en estructuras y procesos (algunos rasgos se van afinando, otros se van combinando de forma nueva, otros rasgos van apareciendo...), interacción dinámica (con dos rasgos centrales: reciprocidad entre los dis-

tintos procesos —ya se den dentro de una célula, entre la célula y su contexto, entre un rasgo psicológico y el ambiente— y no-linealidad —los efectos de una variable sobre otra no tienen por qué ser siempre de naturaleza lineal, lo que significa que el hecho de que aumente uno no implica que en todos los casos aumentará el otro)—, y «amplificación de experiencias mínimas» (un hecho relativamente anecdótico en la historia de un organismo puede ser el principio de una serie de cambios con importantes implicaciones a largo plazo, como ocurre si un niño accidentalmente actúa de una manera que es interpretada por sus padres de forma que cambian su conducta con él, con lo que las relaciones cambian, algunos rasgos se acentúan, etc.).

Parece que el futuro habrá de traer a la psicología evolutiva muchos avances en forma de nuevos datos referidos a más y más ámbitos del desarrollo, así como en forma de nuevas explicaciones para viejos y nuevos problemas; pero parece que el futuro también traerá esfuerzos por evitarnos la confusión que supondría un cambio sin orden y una heterogeneidad sin integración. En todo caso, y por lo que a la psicología evolutiva se refiere, el siglo XX ha dejado al XXI un legado lleno de realizaciones y también de posibilidades.

4. Controversias conceptuales

Aunque no es posible aquí desarrollar una discusión en profundidad sobre cada una de ellas, esta introducción general a la psicología evolutiva no puede dejar de mencionar una serie de controversias presentes en la discusión evolutiva prácticamente desde la aparición de esta disciplina. Naturalmente, la solución que a estas controversias se ha ido dando ha variado a la par que se sucedían los modelos y explicaciones que se han expuesto en el apartado anterior. En las páginas que siguen se expone una selección de estas cuestiones siempre debatidas, así como los puntos de vista que sobre cada una de ellas parecen más plausibles a la psicología evolutiva contemporánea. Presentaremos las controversias en términos dicotómicos y nos referiremos a herencia-medio, sincronía-heterocronía y continuidad-discontinuidad.

4.1 Herencia-medio

La polémica herencia-medio es hereditaria: no hay psicólogo evolutivo que no tenga que hacerle frente y no hay manual de psicología evolutiva que pueda sustraerse a ella, como atestiguan estas líneas. En los inicios del siglo XXI estamos ya lejos del dualismo que caracterizó a esta polémica durante buena parte del siglo XX, de manera que no se trata ya de hacer una

elección entre la herencia *o* el ambiente, sino de mostrar cómo opera la interacción entre herencia *y* ambiente. Durante décadas, la voz que más se oyó fue la de un ambientalismo que tomaba como inaceptable cualquier referencia a la heredabilidad de rasgos o características psicológicas. Las cosas han cambiado hasta el punto de que algunas de las aportaciones más interesantes de la llamada genética de la conducta tienen que ver con el papel del ambiente, y hasta el punto de que modelos tan fuertemente contextualistas como el ecológico han ampliado sus propuestas originales para dar entrada a las posibles influencias genéticas sobre el comportamiento individual (de donde procede en buena parte el cambio a la denominación de «modelo bioecológico»).

No obstante, en los últimos años el foco de la discusión ha iluminado sólo una parte del problema: la que se refiere a la posible transmisión hereditaria de características psicológicas de padres a hijos, características que tienden a hacernos diferentes a unos de otros. Pero el problema herencia-medio tiene también que ser abordado desde otro ángulo: el de la transmisión a través de la herencia de las características que tienden a hacernos semejantes. En lo que sigue se analizan ambas cuestiones, empezando por la mencionada en último lugar y a la que ya se hizo una rápida mención al comienzo de este capítulo.

4.1.1 El perfil madurativo de los seres humanos

Hay una ya vieja propuesta de Jacob (1970) que distingue entre lo cerrado y lo abierto en el código genético. Lo cerrado es lo que nos caracteriza como seres humanos, como miembros de nuestra especie; la evolución de la especie ha fijado en nuestro genoma una serie de rasgos inmodificables (salvo anomalías genéticas o presencia de agentes capaces de alterar su contenido, como la exposición a cierto tipo de radiaciones, por ejemplo); tales rasgos inmodificables tienen que ver tanto con los planos arquitectónicos de nuestro organismo (un cerebro, dos ojos, un sistema respiratorio, un aparato digestivo, etc.), como con los planes evolutivos de ejecución de esos planos (el desarrollo prenatal en una serie de etapas, la inmadurez del recién nacido, el surgimiento de una dentición provisional que desaparecerá para dar luego lugar a otra más permanente, el acceso a la bipedestación, la creciente frontalización de nuestro cerebro, los cambios de la pubertad, el envejecimiento y la muerte, por citar sólo algunos hechos característicos). Desde el punto de vista del desarrollo psicológico, algunas de las determinaciones de esta parte del código genético son normalmente irrelevantes (el calendario del surgimiento de la dentición, por ejemplo), mientras que otras tienen una gran importancia. Entre las más destacadas se encuentra, sin duda, la existencia de un calendario madurativo que determina una aparición gradual de destrezas y capacidades, lo que a su vez condiciona las po-

sibilidades evolutivas de acción e interacción sobre y con el medio; ese calendario prevé también el envejecimiento y una serie de hechos biológicos que tienen incidencia sobre capacidades y destrezas psicológicas. De hecho, buena parte de las regularidades entre unos niños y otros que dieron lugar a pensar en la existencia de estadios evolutivos universales y relativamente independientes de las experiencias individuales, tenían su base en la constatación de que a determinadas edades era típico que niños y niñas pasaran de un nivel determinado de incapacidad a un creciente nivel de competencia respecto a determinados contenidos.

Naturalmente, y por razones de seguridad para el futuro de la especie, la filogénesis tomó ciertas precauciones con los humanos: puesto que nacemos muy inmaduros, la parte más importante de nuestro desarrollo va a ocurrir en contacto con el ambiente; pero la especie no puede correr el riesgo de que unos ambientes enseñen a andar y otros no, de que unos ambientes permitan el acceso a la simbolización y el lenguaje mientras que otros no, etc. De forma que la parte de nuestro código genético relacionada con los rasgos de la especie es bastante inflexible con respecto al calendario madurativo temprano, con lo que los planes de ejecución de ese calendario se van ejecutando incluso en condiciones ambientales muy poco favorables. En todo caso, el ambiente puede ejercer alguna influencia respecto al momento concreto en que algunas de esas capacidades que nos distinguen como humanos se manifestarán, pero no puede decidir si aparecerán o no (salvo circunstancias extremas como el hipotético aislamiento total de un bebé respecto a los seres humanos).

Por lo demás, lo que el calendario madurativo hace respecto a los contenidos psicológicos es situarnos sobre «plataformas de lanzamiento» típicamente humanas, sin predeterminar cuál será la trayectoria a partir de ahí, ni cuáles serán los contenidos con que esa trayectoria se llene. Así ocurre, por ejemplo, con la capacidad para la vinculación emocional y con un cierto calendario madurativo que regula los inicios de esa capacidad; así pasa con la capacidad para ser inteligentes y con un cierto calendario madurativo para el acceso de la inteligencia práctica a la de tipo simbólico; así ocurre con la capacidad para aprender a hablar y con un cierto calendario que determina la secuencia de adquisición del lenguaje. Naturalmente, las relaciones emocionales concretas que un niño o una niña desarrolle con quienes le rodean, la inteligencia concreta de cada uno o sus personales capacidades lingüísticas no están en el código genético ni en el calendario madurativo, sino en las relaciones concretas de cada sujeto con su entorno. Todos estos aspectos constituyen lo que en la propuesta de Jacob (1970) antes referida se consideran como la parte abierta del código genético.

El concepto de *canalización* (McCall, 1981) es útil para referirse a la parte cerrada del código genético relacionada con nuestra maduración: hay una canalización madurativa que determina que ciertos hechos de naturaleza biológica o biopsicológica van a ocurrir y van a ocurrir aproximadamen-

te con determinada cronología. Pero, como se ha dicho, la canalización determina que algo habrá de ocurrir y habrá de hacerlo en torno a una edad razonablemente predecible, pero no determina los contenidos concretos. La epigénesis humana tiene un desarrollo no determinístico, sino probabilístico (Gottlieb, 1991) y abierto a las influencias ambientales. Una buena metáfora de este proceso de canalización tal y como ocurre en los humanos la encontramos en el llamado paisaje epigenético: imaginemos un glaciar que se desborda por la ladera de la montaña con una lengua de hielo al principio estrecha, pero luego cada vez más extensa y abierta a medida que se acerca al valle y se adentra en él. Imaginemos ahora que vaciamos de hielo todo el recorrido y que dejamos caer un objeto que rueda desde el origen del glaciar; puesto que la cuenca es al principio estrecha y empinada, el objeto tiene pocas trayectorias posibles (su curso está muy canalizado) y la dirección de su movimiento es bastante predecible, como ocurre con los contenidos menos abiertos del código genético que afectan a procesos de desarrollo del tipo de la maduración psicomotriz de que se habla en los capítulos 2 y 6. Pero cuanto más se aleja de su origen, la cuenca es cada vez más abierta y más llena de accidentes geográficos, de manera que la trayectoria que el objeto siga va a depender en gran parte de los obstáculos y los impulsos concretos que encuentre y de la dirección que tome ante cada uno de ellos; la trayectoria (el desarrollo) es ahora menos predecible, está menos canalizada, tiene menos imposiciones inevitables, y, por el contrario, es más susceptible a las influencias y variaciones que vaya encontrando en su recorrido, con lo que, si conocemos esas influencias y variaciones, podemos hacer estimaciones probabilísticas sobre su curso posterior, pero no predicciones tan exactas como las que se podían hacer en las etapas o respecto a los contenidos fuertemente canalizados.

4.1.2 La heredabilidad de los rasgos psicológicos individuales

La afirmación anterior de acuerdo con la cual las capacidades intelectuales o los rasgos emocionales de cada persona no están en su código genético debe ahora ser matizada. En las últimas décadas, la llamada genética de la conducta ha tratado de determinar hasta qué punto los rasgos psicológicos tienen alguna determinación genética. Con sofisticadas técnicas de análisis estadístico y con diseños de investigación que se aprovechaban al máximo de ciertos «experimentos de la naturaleza» (gemelos idénticos crecidos en familias diferentes, niños adoptados respecto a los que se dispone de amplia información sobre los padres biológicos y los adoptivos), los genetistas de la conducta han hecho multitud de aportaciones tratando de precisar el índice de heredabilidad de muy diversos rasgos psicológicos.

Para que las aportaciones de la genética de la conducta se entiendan en su justa dimensión, un par de precisiones se hacen imprescindibles. La prime-

ra se refiere a que el punto de partida de sus análisis son siempre datos referidos a una determinada población respecto a la que es posible hacer estimaciones de los componentes genéticos y ambientales presentes en la varianza de sus puntuaciones, todo ello a partir de las covarianzas de varios tipos de individuos y sus respectivas familias (gemelos uni y bi-vitelinos, adoptados, hermanos); los datos de la genética de la conducta no nos dicen nada sobre individuos concretos, sino sobre los parámetros estadísticos de una determinada población. La segunda se refiere a que el indicador más utilizado por la genética de la conducta, que es el índice de heredabilidad de un determinado rasgo o característica, no es un índice fijo para ese rasgo con independencia de la población respecto a la que se ha calculado; así, si una investigación muestra que en una población determinada el índice de heredabilidad de un rasgo es del 40%, eso no quiere decir que en los seres humanos ese rasgo tenga un índice de heredabilidad del 40%; por decirlo, con un ejemplo extremo: si durante sus cuatro primeros años hiciéramos crecer a 100 niños en un ambiente igual de pobre para todos en estimulación y completamente carente de contacto humano (cosa que, afortunadamente, ni podemos ni deseamos hacer), y tras esos cuatro años evaluáramos su nivel intelectual, el 100% de su inteligencia estaría determinado por la herencia (el ambiente no habría tenido la oportunidad de influir en nada sobre las diferencias individuales, ya que lo habíamos hecho absolutamente uniforme para todos). Pero si tomáramos a 100 niños crecidos en circunstancias habituales, el índice de heredabilidad sería diferente; y si sus circunstancias fueran excepcionalmente estimulantes, el índice sería otro.

De acuerdo con un gran número de investigaciones de la genética de la conducta (Plomin y McClearn, 1993; Oliva, 1997), el índice de heredabilidad respecto a la inteligencia se estima en torno a un 50%; respecto a los rasgos de personalidad, la estimación se sitúa, según los rasgos, entre el 20% y el 50% (Caspi, 1998). Esto no quiere decir que en un sujeto concreto el 30% o el 50% de su nivel intelectual o de sus puntuaciones de extroversión venga determinado genéticamente; quiere decir que si un sujeto tiene un cociente intelectual de 120 sobre una media poblacional de 100, el 50% de su variación respecto a la media (en este caso, el 50% de 20 puntos) tendrá probablemente una base genética. Nada puede decirse con seguridad respecto al origen de los 100 puntos que constituyen la media de la población, pues los procedimientos estadísticos de la genética de la conducta se aplican sobre las desviaciones tipo observadas respecto a la media poblacional. Con toda probabilidad, esos 100 puntos tienen un origen en el que se entremezclan factores genéticos, factores ambientales y factores derivados de la interacción entre ambos.

Siendo éste el aspecto más polémico de la genética de la conducta no es, sin embargo, el más interesante. Y no lo es, por un lado, por el carácter relativo del índice de heredabilidad y de las circunstancias en que se elabora (con frecuencia, poblaciones muy excepcionales, como el caso de gemelos

idénticos crecidos en contextos muy diferentes); y, por otro, porque, como en el ejemplo anterior, decir algo sobre 10 puntos y dejarnos en la ignorancia con respecto a los otros 110 no es una aportación muy impresionante, por interesante que pueda ser. A nuestro entender, las aportaciones de más interés evolutivo se relacionan con las ideas que la genética de la conducta ha aportado (y el debate que ha suscitado) respecto a las relaciones entre la herencia y el medio. A este respecto, resulta de interés la distinción entre tres distintas manifestaciones de esa relación:

- relaciones pasivas: los padres transmiten al bebé ciertas características (por ejemplo, tendencia a la inhibición) en parte a través de posibles influencias genéticas, pero en parte también a través de la forma en que organizan su entorno, se relacionan con él, etc. (relaciones escasas y muy dominantes, por ejemplo);
- relaciones evocativas o reactivas: determinadas características de un niño o una niña que pueden tener un cierto componente hereditario (hiperactividad, por ejemplo), hacen más probable que se les estimule más en una dirección que en otra (cierto tipo de actividades, de juegos, etc.);
- relaciones activas o de selección de contextos: en función de nuestras disposiciones con algún componente genético, las personas buscamos más unos contextos que otros, elegimos unas actividades con preferencia sobre otras, etc. (un niño inhibido preferirá compañeros de juego muy diferentes a los del niño hiperactivo, por ejemplo).

El tipo concreto de relaciones estará en parte condicionado por el momento evolutivo que se considere, de tal manera que cuanto mas pequeño sea el bebé, serán más predominantes las relaciones del primer tipo, aunque muy pronto los rasgos y disposiciones que el propio bebé vaya manifestando darán lugar a relaciones del segundo tipo; el tercer tipo de relaciones requerirá algo más de autonomía y de capacidad de elección, por lo que su aparición será algo más tardía.

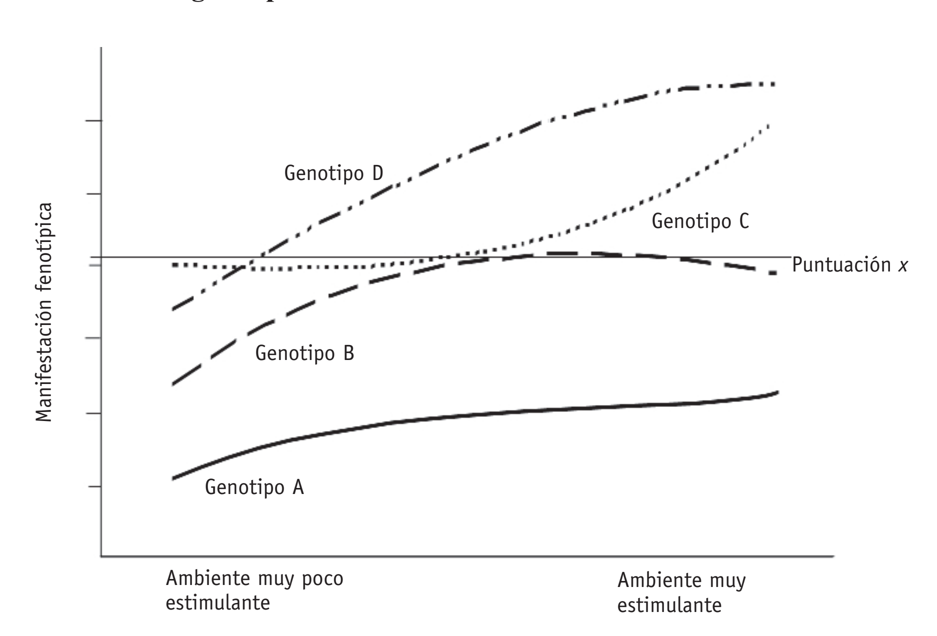
Por otra parte, la genética de la conducta ha contribuido de forma importante a señalar el carácter individual que el ambiente tiene. Estamos, por ejemplo, acostumbrados a pensar que estudiando a un niño de una determinada familia y el tipo de relaciones que tiene con sus padres, podemos determinar el estilo educativo de esa familia, estilo que consideraremos aplicable tanto al niño como a sus hermanos. Los datos muestran, sin embargo, que lo que más llama la atención en los estudios de semejanzas y diferencias entre hermanos es el impacto que sobre ellos ejercen las influencias no compartidas: rasgos del ambiente y de las relaciones sujeto-ambiente que en cada uno adoptan una forma diferente y determinan distintas influencias. Lo que hace, pues, diferentes a dos hermanos es no sólo que reciban una dotación genética diferente, sino también que crecen en ambientes de

hecho diferentes incluso viviendo bajo el mismo techo (estimulación, interacciones, expectativas, relaciones...).

Finalmente, gracias a las discusiones surgidas a raíz de las propuestas de la genética de la conducta, hemos llegado a valorar con más precisión el significado de conceptos como el de margen de reacción. En nuestras explicaciones tradicionales, pensábamos que lo que un individuo recibía en su genotipo respecto a rasgos psicológicos era, como máximo, una determinada potencialidad; por ejemplo, la potencialidad para desarrollar una inteligencia entre 80 y 130 puntos; si el ambiente era muy poco favorable, el sujeto quedaría en 80 o cerca de esa puntuación; pero si era muy favorable, se acercaría o llegaría a los 130. El problema de este modo de razonar es una linealidad que da por supuesto que los cambios en el ambiente producen modificaciones proporcionalmente equivalentes en el fenotipo. Las cosas no parecen sujetarse a ese razonamiento en el que las variaciones fenotípicas estarían hechas a escala de las variaciones ambientales, de forma que, siendo cierto que los rasgos psicológicos están en el genoma más como probabilidad que como hecho consumado, la concreción final de esa probabilidad a lo largo del desarrollo no podrá ser predicha sabiendo simplemente cuáles son las características del entorno, pues en cada sujeto la ecuación herencia-medio parece adoptar un perfil peculiar.

La Figura 1.3 ilustra estas distinciones. En ella se pueden observar distintos estilos de relación genotipo-ambiente y, en consecuencia, distintos desarrollos fenotípicos. En el caso del genotipo A, se observa que el enriquecimiento del entorno conduce a una modesta mejora del fenotipo (imaginemos que se trata de un niño o una niña con una limitación genética que reduce no sólo su inteligencia de partida, sino también lo que la estimulación puede conseguir incluso en la mejor de las hipótesis). En el caso del genotipo B, se observa un incremento de niveles bajos de estimulación a niveles medios, mientras que a partir de ahí la curva adopta una forma casi plana; lo contrario es lo que ocurre en el caso del genotipo C, en el que niveles bajos y medios de estimulación no consiguen despegues significativos en las puntuaciones fenotípicas, mientras que los niveles altos de estimulación logran muy buenos resultados. Finalmente, en el caso del genotipo D hay una relación lineal entre incrementos en el ambiente y mejoras fenotípicas. Obsérvese, de paso, que tres sujetos distintos, con una dotación genotípica bastante diferente (genotipos B, C y D) pueden obtener una misma puntuación fenotípica (puntuación *x*) por tres vías y con tres significados muy diferentes: en el sujeto de genotipo D, la puntuación *x* significa que el entorno apenas ha logrado expresar la potencialidad existente; para el genotipo B, esa misma puntuación significa que el entorno ha sido capaz de sacar todo el partido a las posibilidades genotípicas, de forma que mucha más estimulación no producirá mejoras significativas en el fenotipo; en el caso del genotipo C, la estimulación debería enriquecerse aún más para dar lugar a mejoras significativas en la expresión fenotípica. En

Figura 1.3 Distintos fenotipos resultantes de las interacciones genotipo-ambiente



cada uno de estos supuestos, la relación genotipo-ambiente-fenotipo adopta, pues, una forma diferente.

Por lo demás, cabe pensar que muchas de las afirmaciones contenidas en los párrafos precedentes estarán sujetas a los cambios que irá introduciendo la investigación sobre el genoma humano. Muchas discusiones pasadas y presentes sobre las relaciones herencia-medio están basadas en nuestra incapacidad para determinar el contenido de los genes por lo que a los rasgos psicológicos se refiere. En la medida en que esa incapacidad se modifique, se podrán hacer afirmaciones en todo o en parte diferentes a las leídas en las últimas páginas. Tal vez entonces los psicólogos evolutivos dejaremos de transmitir a las siguientes generaciones la herencia de esta polémica.

4.2 Sincronía-heterocronía

Como se vio en el recorrido histórico más arriba analizado, los modelos clásicos de la psicología evolutiva europea incluían descripciones en estadios del proceso de desarrollo. Las descripciones en términos de estadios presuponen al menos cuatro cosas: que hay cambios cualitativos a lo largo del desarrollo (cada «peldaño» sería un estadio); que en el interior de cada estadio, los contenidos son bastante homogéneos, es decir, se desarrollan de

manera sincrónica los unos respecto a los otros; que la secuencia de estadios es siempre la misma y que tiende a ocurrir de acuerdo con una cronología aproximadamente predecible; que los estadios superiores suponen la integración y superación de los logros del precedente. Los anteriores son los rasgos de una versión fuerte del concepto de estadio.

Existe una hipótesis contraria: los hechos psicológicos no se caracterizan por un desarrollo sincrónico, sino que son fundamentalmente independientes y heterócronos. En lugar de un tren avanzando todo él al mismo tiempo por la misma vía, en la misma dirección, con estaciones prefijadas y horarios predecibles, el desarrollo podría mejor representarse —según esta otra hipótesis— como vagones independientes cada uno de los cuales tiene su propia trayectoria y su específica cronología. La versión fuerte de esta hipótesis concibe cada contenido encapsulado en su vagón y con una trayectoria independiente de los demás; la versión débil acepta que unos cuantos vagones interconectados comparten trayecto y ritmo de avance, lo que no impide que otros cuantos tengan caminos y velocidades diferentes.

Históricamente, sobre todo por el largo predominio de los planteamientos piagetianos, la versión fuerte del concepto de estadio fue dominante durante décadas, de manera que nos acostumbramos a pensar en el desarrollo como un proceso constituido por tramos estructuralmente diferentes en el interior de los cuales había una elevada homogeneidad entre los diferentes contenidos; cuando tal homogeneidad no se daba, se trataba de un contratiempo que la teoría tenía que tratar de explicar (como en el caso de los «desfases» piagetianos de que se habla en el capítulo 12). Pero la propuesta era demasiado exigente como para verse confirmada por los hechos, que desde el principio pusieron de manifiesto que lo normal eran las heterocronías y los desfases. Además, las investigaciones transculturales han mostrado con suficiente reiteración que la pretendida universalidad de las secuencias de desarrollo es fácil de demostrar en los tramos iniciales (cuando la presión canalizadora de la maduración es más fuerte), pero que a medida que el desarrollo avanza, las discrepancias de los niños de una cultura respecto a los de otra aumentan, discrepancias que se hacen aún más acentuadas si incluimos el desarrollo adulto.

Por su parte, la hipótesis de que el desarrollo es sincrónico en el interior de determinados dominios o conjuntos de contenido (diferentes aspectos del lenguaje, por ejemplo), pero heterócrono entre unos dominios y otros (entre el lenguaje y la memoria, por ejemplo), ha mostrado una cierta viabilidad. Quizá, como señalan, entre otros, Karmiloff-Smith (1992) y Pérez Pereira (1995), en el estado actual de nuestros conocimientos, lo más prudente sea pensar que el desarrollo es más de dominio general de lo que suponen los modularistas, pero menos homogéneo y más específico de dominio de lo que suponían las viejas posiciones piagetianas (incluidas las más recientes versiones neopiagetianas), sin olvidar, naturalmente, las conexiones entre distintos dominios que sin duda existen y por las que la psicología

evolutiva se está interesando cada vez más. Es razonable esperar que las nuevas perspectivas dinámico-sistémicas a que anteriormente se ha hecho referencia aporten nuevas evidencias respecto a este problema en el futuro, aunque los tiempos de la versión fuerte del concepto de estadio con toda probabilidad no volverán.

4.3 Continuidad-discontinuidad

La última de las controversias a que vamos a referirnos incluye en su interior al menos dos problemas diferentes: ¿podemos predecir el desarrollo de una persona en un momento determinado si conocemos cómo fue su desarrollo en un momento anterior?, ¿podemos las personas liberarnos de nuestro pasado evolutivo, particularmente si éste fue adverso? La primera de estas cuestiones remite a la problemática de cambio-continuidad en nuestras características psicológicas; la segunda se relaciona con la problemática irreversibilidad-recuperación. Sobre cada una de ellas se reflexiona brevemente a continuación.

La respuesta a la pregunta sobre si predomina en nuestro psiquismo el cambio o la continuidad no puede estar sino llena de matices. Sin duda, hay cambio, como no podría ser menos en un ser tan evolutivo como el humano y tan abierto a la influencia de múltiples y cambiantes circunstancias. Pero parece también fuera de duda que hay una cierta continuidad que hace de nosotros realidades identificables en nuestra singularidad a lo largo del desarrollo individual. Cuanto más próximas sean las edades que se consideran y cuanto más parecidos sean los contenidos que se comparan, más probable es detectar continuidad. A medida que distanciamos las edades objeto de comparación y contemplamos contenidos más alejados entre sí, el grado de continuidad disminuirá, aunque no tiene por qué desaparecer del todo. Rasgos como el estilo de apego, algunos aspectos de la competencia social y ciertos contenidos del sistema cognitivo, parecen presentar un apreciable grado de continuidad a lo largo del tiempo, aunque están lejos de ser inmutables. De esta continuidad serían responsables tanto las características internas estables del sujeto, cuanto la estabilidad presente en su ambiente.

Con ocasión de algunos acontecimientos estresantes, la continuidad aumenta según el llamado «principio de acentuación» (Elder y Caspi, 1988), que hace que determinados rasgos vean incrementada su magnitud, como ocurre, por ejemplo, con sujetos que eran irritables antes de una determinada experiencia estresante (pérdida del puesto de trabajo, nacimiento de un hijo con serios problemas, etc.) y que se convierten luego en más irritables. En sentido contrario, en la vida de las personas puede haber «puntos de inflexión» que reorienten en otra dirección una determinada trayectoria evolutiva previa, como ocurre en una persona con ocasión, por ejemplo, de un matrimonio desafortunado o, por el contrario, de la estimulante relación

con un profesor que constituyó un «punto y aparte» respecto a la trayectoria académica anterior (Elder, 1998; Rutter, 1996).

Se podría decir, en conclusión, que, aunque abiertas al cambio, las personas tendemos a parecernos a nosotras mismas a lo largo del tiempo, especialmente en lapsos de unos pocos años y respecto a contenidos relacionados. El mantenimiento de los rasgos del perfil puede verse acentuado en unas circunstancias y modificado en otras, introduciendo en este caso una discontinuidad más o menos marcada.

Desde esta óptica, resulta más fácil resolver la polémica sobre si nuestro desarrollo queda condicionado a nuestras experiencias infantiles, o si, por el contrario, unas experiencias previas adversas no tienen por qué condenarnos de por vida a la infelicidad. Se creyó durante años en la irreversibilidad de las experiencias tempranas, de manera que se suponía que lo que ocurría en nuestros primeros tres o cuatro años determinaba nuestro futuro psicológico. Sin embargo, décadas de investigación sobre este problema han mostrado que, para bien en unos casos y para mal en otros, no existen momentos mágicos en el desarrollo, es decir, momentos en los cuales lo que ocurre se convierte en trascendental e irreversible. Para bien, porque si un niño o una niña han tenido en su infancia experiencias muy adversas, su trayectoria evolutiva ulterior puede cambiar de manera significativa si se dan circunstancias que marquen puntos de inflexión como los antes mencionados. Para mal, porque una infancia feliz no nos inocula contra adversidades psicológicas posteriores. Por así decirlo, y en contra de lo que sostenía el viejo adagio freudiano, el niño no es el padre del hombre, sino su pariente; pariente muy cercano en el caso de que las circunstancias evolutivas hayan estado marcadas por la continuidad, pero pariente más alejado si ha habido circunstancias significativa y establemente cambiantes. De hecho, respecto a una experiencia concreta, más que precisar a qué edad sucedió, quizá lo que de verdad importe sea saber qué impacto tuvo sobre la trayectoria anterior y qué grado de estabilidad mantuvo a lo largo del tiempo, porque probablemente la estabilidad de una experiencia marca más que su precocidad. Todo ello, naturalmente, con permiso del genotipo, es decir, siempre y cuando estemos hablando de características o rasgos respecto a los cuales el genotipo permita suficiente flexibilidad frente a la experiencia, lo que, como hemos visto, es lo más frecuente en lo que a las características psicológicas se refiere.

Para mostrar de nuevo que las cosas son siempre más complicadas de lo que a primera vista parece, el impacto evolutivo de una misma experiencia concreta puede ser muy diferente sobre distintos individuos, en función de su momento evolutivo y de sus características concretas. Las mejores ilustraciones de esta afirmación proceden de los trabajos longitudinales de Elder (véase síntesis en Elder, 1998), en los que se muestra, por ejemplo, el impacto de la gran depresión económica estadounidense de la década de 1930, así como los efectos del alistamiento en el servicio militar o la parti-

cipación en alguna de las muchas guerras en que los Estados Unidos se han implicado. En el caso de la depresión económica de los años treinta, muchos hombres perdieron su trabajo y vieron cómo sus familias pasaban por épocas de grandes apuros económicos; en consecuencia, se volvieron más irritables y autoritarios. Con frecuencia, sus tensiones recaían sobre los miembros más débiles de la familia, que eran las niñas; pero, curiosamente, si las niñas eran físicamente atractivas, era menos probable que fueran objeto de la irritabilidad de su padre. En todo caso, las chicas se orientaban a matrimonios tempranos, en parte para salir de la presión del hogar, lo que en ocasiones llevaba a elecciones apresuradas que luego se mostraban problemáticas. Por lo que a los chicos se refiere, si el momento de la gran depresión ocurrió cuando estaban en su adolescencia, ello les impulsó a salir de casa, esforzarse y buscar trabajos que les aseguraran estabilidad económica. Algunos de estos chicos eran ya adultos con una vida familiar y laboral muy organizada cuando se vieron obligados a combatir en la Segunda Guerra Mundial, lo que supuso para ellos una discontinuidad indeseable con consecuencias negativas. Por el contrario, los que se vieron enrolados en el ejército apenas terminada su adolescencia, particularmente si procedían de familias con escasos recursos, encontraron con frecuencia una apertura de perspectivas que no habían tenido hasta ese momento, beneficiándose luego además de programas educativos especiales para jóvenes excombatientes. Como se ve, las características personales que se tengan (por ejemplo, edad, atractivo físico, medio social de procedencia), el momento evolutivo en que se esté (infancia, principio o final de la adolescencia, madurez...) y el tipo de experiencias a las que se esté expuesto (algunas de las cuales van a promover más la continuidad y otras más el cambio) hacen cualquier cosa menos fácil la respuesta a la pregunta sobre si en nuestra trayectoria evolutiva predominan los elementos de continuidad o los de discontinuidad.

5. Métodos y diseños para la investigación evolutiva

En la última parte de este capítulo pasaremos revista a unas cuantas cuestiones metodológicas características de la aproximación evolutiva a los hechos psicológicos. Precisamente por el interés en subrayar aquellas cuestiones metodológicas de especial relevancia en el estudio del desarrollo psicológico, se omitirá el análisis de los aspectos metodológicos que la psicología evolutiva comparte con el resto de las disciplinas psicológicas. Tal ocurre, por ejemplo, respecto a las técnicas de obtención de información, que son básicamente las mismas para los psicólogos evolutivos que para otros psicólogos, respecto de las cuales es suficiente con una simple mención:

- *observación sistemática*: permite registrar las conductas tal y como se producen bien en un contexto natural (el patio de recreo, por ejemplo,

o el lugar de trabajo, o la residencia de ancianos), bien en torno a situaciones estructuradas (como cuando pedimos a un padre que construya un rompecabezas con su hija). Las observaciones estructuradas se consideraban típicas de laboratorio (y siguen siendo muy utilizadas en ese contexto para analizar conductas que requieren rigurosos controles de los estímulos), pero los argumentos de la perspectiva ecológica han empujado a los psicólogos evolutivos a llevar a cabo estas observaciones en los contextos en que las conductas de interés habitualmente ocurren (la casa, la escuela o el lugar de trabajo, por ejemplo). La generalización de las grabaciones en vídeo ha supuesto un gran avance de cara a la posibilidad que ofrecen de registrar interacciones complejas y analizarlas luego minuciosamente. Por otra parte, técnicas sofisticadas de grabación permiten, por ejemplo, filmar los movimientos de manos que los bebés hacen en la oscuridad buscando objetos que saben que están en su entorno;

- *métodos psicofisiológicos*: exploran las relaciones entre aspectos psicológicos y biológicos del organismo, analizando en qué medida determinadas situaciones (por ejemplo, la salida de la madre de la habitación en la que estaba con el bebé) se traducen en reacciones fisiológicas cuantificables (la temperatura de la piel en la cara del niño, que es un indicador de su estado emocional); como es natural, indicadores como la actividad cerebral o el ritmo cardiaco son algunos de los parámetros fisiológicos más frecuentemente utilizados;
- *resolución de problemas estandarizados*: se plantea una misma situación a diferentes sujetos, con las mismas instrucciones, las mismas restricciones (o ausencia de restricciones) del tiempo para responder, etc., y se anota la ejecución de cada uno, como cuando damos una pila de tarjetas en cada una de las cuales está escrito el nombre de un objeto y pedimos a sujetos de diferentes edades que traten de aprender de memoria el mayor número de palabras posibles durante cinco minutos, pasados los cuales se hace una prueba de recuerdo;
- *entrevistas clínicas*: desde que Piaget lo utilizara ampliamente, el llamado «método clínico» se ha hecho muy popular en la investigación evolutiva; se trata de entrevistas semiestructuradas en las que las preguntas se van ajustando a las respuestas que el sujeto va proporcionando; el entrevistador tiene en su mente determinadas hipótesis (por ejemplo, que un determinado niño cree que una bola de plastilina pierde peso cuando se la aplasta) y va orientado su interrogatorio para verificar si la hipótesis es o no correcta. El adjetivo clínicas se aplica a estas entrevistas para diferenciarlas de las estandarizadas, es decir, aquellas entrevistas en que la sucesión de preguntas es independiente de las respuestas obtenidas del sujeto. En la entrevista clínica, la situación puede ser estandarizada (dos bolas de plastilina una de las cuales se somete a diversas transformaciones), pero el interrogatorio

es abierto y guiado por las hipótesis particulares que el entrevistador se vaya formando;

- *cuestionarios, tests, auto-informes*: respuestas a series de preguntas ordenadas de acuerdo con un determinado propósito y con diferente grado de estandarización, de estructuración interna y de sistemas de categorización de las respuestas; típicamente, un cuestionario puede administrarse verbalmente a niños y niñas más pequeños (pidiéndoles, por ejemplo, que se identifiquen con un niño que aparece en el dibujo rodeado de amigos, o con otro que aparece en el dibujo más bien aislado), y por escrito a quienes ya se manejan con soltura con esa forma de expresión (cuestionario de ajuste marital, por ejemplo);
- *estudios de casos*: análisis de casos singulares (típicamente, de varios casos singulares que representan diferentes circunstancias cuya comparación interesa) en los que los aspectos cualitativos e idiosincrásicos se consideran fundamentales;
- *descripciones etnográficas*: heredadas por los psicólogos de los antropólogos, este tipo de descripciones implican observación participante (vivir con un grupo de personas, participar activamente en un aula, pasar un día entero con una familia...), anotaciones hechas sobre la marcha y su posterior elaboración para tratar de componer un cuadro impresionista donde las pinceladas son los fragmentos de observación.

Los datos obtenidos con cualquiera de las técnicas precedentes pueden ser analizados utilizando una diversidad de estrategias, desde las más cualitativas hasta las más cuantitativas. Pero lo que da carta de naturaleza evolutiva a una investigación no es ni la técnica de recogida de datos, ni los procedimientos utilizados para su explotación. Lo que convierte a una investigación en inequívocamente evolutiva es la utilización de diseños en los que la variable edad juegue un papel organizador importante. Básicamente, existen dos tipos de diseños evolutivos:

- *diseño longitudinal*: se estudia a los mismos sujetos a lo largo del tiempo con objeto de analizar cómo evolucionan las características objeto de análisis. Este tipo de diseños son los únicos que permiten analizar el cambio intraindividual (cómo cambia un sujeto concreto a lo largo del tiempo). A medida que una toma de datos se distancia de la siguiente, aparecen problemas de mortandad experimental, particularmente perjudicial para la investigación cuando es de naturaleza selectiva (por ejemplo, se pierde para el estudio a los sujetos que no tienen teléfono, es decir, que tienen menos recursos, lo que hace a la muestra menos representativa del conjunto de la población, si es que entre sus intenciones incluía ese tipo de representatividad; o se pierde de las muestras de ancianos a aquellos que mueren más jóvenes, lo

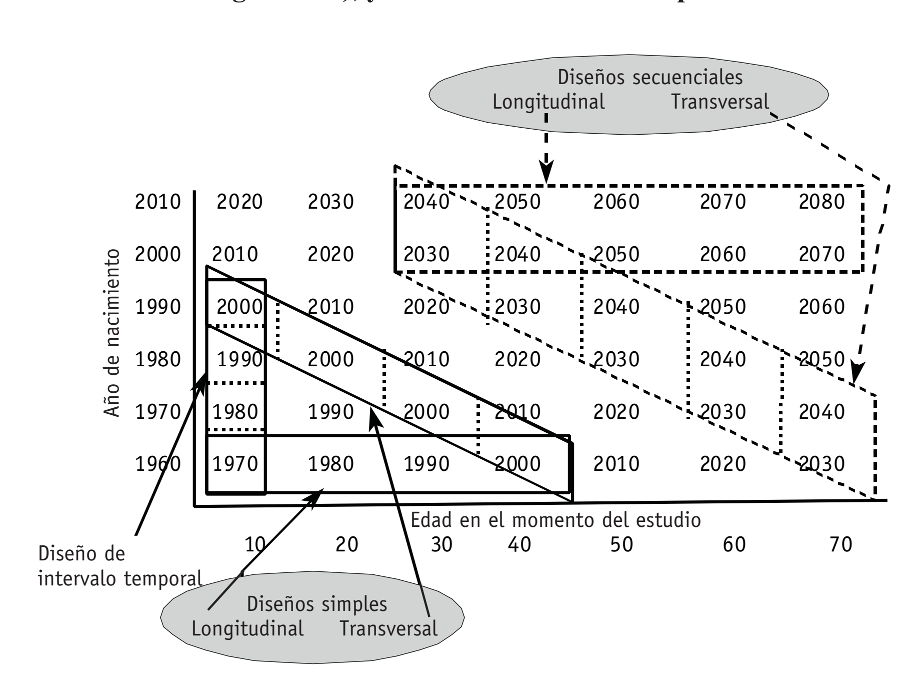
que hace a la muestra menos representativa si se quería controlar la influencia de la salud sobre el funcionamiento psicológico, por ejemplo). Además, si la toma de datos se distancia en el tiempo, el estudio se encarece y la continuidad del equipo investigador se ve amenazada;

- *diseño transversal*: se estudia simultáneamente a sujetos de diferente edad con objeto de analizar cuáles son las diferencias ligadas a la edad de las características investigadas. Como es obvio, este diseño no permite hacer el seguimiento de los cambios intraindividuales, pero tiene, por contra, la ventaja de su rapidez y su economía comparado con el diseño longitudinal: en poco tiempo, permite hacerse una idea de los cambios fundamentales ligados a la edad. Para que este tipo de cambios queden bien documentados a través de un diseño transversal, resulta fundamental que las muestras de diferentes edades sean lo más semejantes posibles en todo excepto en la edad, pues la utilización de un grupo de sujetos de 20 años socioculturalmente muy diferente de los sujetos de 30 años de la misma investigación, obviamente, daría lugar a una confusión entre los efectos de la edad y los del entorno sociocultural.

Tanto el diseño longitudinal como el transversal pueden ser simples o secuenciales. En los diseños simples hay una sola generación implicada. En el ejemplo de la Figura 1.4, el diseño longitudinal simple aparece ejemplificado con una investigación en la que sujetos nacidos en 1960 son estudiados repetidamente cada dos años desde que tienen 10 hasta que tienen 40 (que se estudie a un solo sujeto o a varios cientos es irrelevante para la definición del diseño, definición que se hace con base en el plan de recogida de datos, no en el número de sujetos); son, pues, los mismos sujetos a los que se estudia reiteradamente. En la misma figura, el diseño transversal simple muestra cómo en el año 2000 se estudió a sujetos de 10, 20, 30 y 40 años; las líneas de puntos que aparecen en el recuadro correspondiente a este diseño indican que los sujetos estudiados para cada edad son diferentes, al contrario de lo que ocurre en los diseños longitudinales, en los que los mismos sujetos son estudiados a lo largo del tiempo.

En parte para resaltar la apertura del desarrollo a la influencia de los factores histórico-sociales, los autores de la orientación del ciclo vital a que se hizo referencia en el apartado 4 insistieron en la importancia del concepto «generación» para la investigación evolutiva. Cada generación vendría definida no por una distancia fija en el tiempo, sino por el hecho de que a las personas nacidas en un determinado año, por ejemplo, les afecte una influencia que es diferente respecto a los nacidos en un año diferente. Si queremos analizar el efecto de esa influencia sobre el desarrollo, deberemos comparar a dos grupos: el de los que recibieron la influencia y el de los que no la recibieron. Supongamos, por ejemplo, que a la generación nacida en el año 2010 le afecta un determinado acontecimiento histórico que no afec-

Figura 1.4 Diseños simples y secuenciales (transversal y longitudinal), y diseño de intervalo temporal



tó a los nacidos en el año 2000; y supongamos que un investigador quiere saber la influencia de ese acontecimiento sobre el desarrollo adulto tanto a corto como a medio plazo; cuando en una investigación introducimos a dos generaciones hablamos de diseños secuenciales (en contraposición con los simples, que se refieren a una sola generación). En la Figura 1.4 se ilustra el seguimiento longitudinal del grupo nacido en el año 2000 (no afectado por el acontecimiento histórico que interese) y en el 2010 (afectados por dicho acontecimiento): se trata de un diseño secuencial longitudinal, pues los mismos sujetos de cada una de las generaciones son estudiados a los 30, 40, 50, 60 y 70 años.

Pero el diseño puede plantearse también de acuerdo con la lógica transversal. En el ejemplo de la Figura 1.4, en el año 2040 se estudia a sujetos que en ese momento tienen 30, 40, 50, 60 y 70 años, a todos los cuales se supone que afectó la influencia a que estamos haciendo referencia (nótese que las líneas punteadas verticales en el interior del recuadro del diseño secuencial transversal nos indican que los sujetos de cada grupo de edad son diferentes, pues no es un estudio longitudinal); estos sujetos pueden ser comparados con otros de las mismas edades que habían sido estudiados en el 2030, cuando la influencia todavía no había ocurrido. En este caso, estamos ante un diseño secuencial transversal, pues tenemos dos estudios trans-

versales (uno llevado a cabo en el 2030 y otro en el 2040) correspondientes a dos muestras generacionalmente diferentes (a una le afectó la influencia histórica de que se trate y a la otra no).

Antes de concluir, conviene añadir un par de precisiones respecto al diseño longitudinal. La primera de ellas, para indicar que el análisis no siempre va de atrás hacia delante (empezar por edades más jóvenes y luego ir subiendo); como ha mostrado ampliamente Elder en las investigaciones que más arriba se han citado, si hay archivos suficientes respecto al pasado de determinadas personas, se pueden rastrear hacia atrás los antecedentes de determinadas conductas, las circunstancias en que el desarrollo se produjo, etc., en un intento de mejor comprender el desarrollo actual. La segunda observación se refiere a un tipo muy peculiar de estudio longitudinal, llamado también «estudio microgenético»: mientras que en cualquier diseño longitudinal convencional se suele tratar de abarcar todo el tiempo posible, los estudios microgenéticos son, en palabras de Wertsch (1985), estudios longitudinales a corto plazo. Retomemos por un momento un ejemplo anterior en que un padre y su hija interactuaban alrededor de la construcción de un rompecabezas; si la niña empezó sin saber cómo hacer la tarea y si al final ha sido capaz de resolver el problema de modo autónomo, el análisis de la génesis de esa competencia nueva (desde el no saber del principio hasta su competencia al final) es un estudio microgenético que permite analizar muy pormenorizadamente los pasos que se han ido dando, la forma en que el adulto ha ido facilitando la tarea, de qué manera la niña ha ido aprovechando esas facilitaciones hasta lograr primero un dominio parcial y luego un dominio absoluto. Muchos trabajos de análisis de interacciones inspirados en postulados vygotskianos han utilizado este tipo de análisis en un intento de captar cómo se produce la transferencia de capacidades que va de lo interpersonal (al principio, el padre lleva la iniciativa porque es el único de los dos que sabe cómo resolver el rompecabezas) a lo intrapersonal (al final, la habilidad para resolver el rompecabezas está ya en el niño, es una competencia suya).

Conviene, por fin, hacer referencia a otro tipo de diseño bastante menos utilizado en psicología evolutiva, pero en el que la edad juega un papel clave. En la Figura 1.4 está ilustrado por el estudio a la edad de 10 años de sujetos nacidos en 1960, 1970, 1980 y 1990; supongamos, por ejemplo, que se quiere estudiar la edad en que comienzan a manifestarse los primeros cambios puberales de los que se hablará en el capítulo 16 y, más concretamente, que se quiere estudiar en qué medida los cambios históricos (los que se producen en la alimentación, los estilos de vida, la práctica de deportes, etc.) afectan al grado de maduración a la edad de 10 años. En este caso, se trata de un diseño de intervalo temporal, en el que se define una edad determinada (en este ejemplo, los 10 años) y se espera que sujetos nacidos en diferente momento vayan cumpliendo esa edad para llevar a cabo las mediciones de que se trate. Si en psicología evolutiva se utiliza menos este

diseño que cualquiera de los anteriores es por la sencilla razón de que los cambios que interesan a los psicólogos evolutivos no suelen estar tan relacionados con una edad concreta como este tipo de diseño implica; lo más frecuente en las investigaciones evolutivas es que la edad esté entendida más como tendencia a lo largo del tiempo, que por referencia a una edad determinada. Pero si hay alguna buena razón por la que una edad concreta sea un punto de referencia interesante, el diseño de intervalo temporal permite analizar el efecto que sobre esa edad van introduciendo los cambios históricos.

Por lo demás, los diseños no son buenos o malos en sí mismos, por más que cada uno tenga sus ventajas y sus inconvenientes. Lo que hace bueno un diseño es su capacidad para responder adecuada y eficazmente a las preguntas que el investigador o la investigadora se planteen en cada uno de sus estudios. Y lo que sin duda es positivo es que la diversidad de problemas, de contenidos y de orientaciones que caracterizan a la psicología evolutiva contemporánea pueda abordarse con una equiparable diversidad de técnicas y diseños de investigación. Gracias a ellos seguimos avanzando en un conocimiento cada vez más rico y completo del apasionante proceso de desarrollo humano que se describe en el resto de los capítulos de este libro.

Segunda parte

Desarrollo psicológico en la primera infancia

2. Crecimiento físico y desarrollo psicomotor hasta los 2 años

Jesús Palacios y Joaquín Mora

Hace ya muchos años que Wallon señaló que el psiquismo humano se construye como consecuencia del entrecruce entre lo que él metafóricamente llamaba dos «inconscientes»: el inconsciente biológico y el inconsciente social (Wallon, 1931). Como ha quedado indicado en el capítulo anterior, las influencias moldeadoras que las interacciones sociales ejercen sobre el desarrollo no caen en el interior de un organismo que funciona a la manera de recipiente vacío a la espera de ser llenado. Desde el momento mismo de la concepción, y como ocurre con el de cualquier otro ser vivo, el organismo humano tiene una «lógica biológica», una organización y un calendario madurativo. Como quiera, por otra parte, que nuestro organismo biológico es la infraestructura en la que se asientan nuestros procesos psíquicos, la psicología evolutiva no puede prescindir de la consideración del desarrollo físico en tanto que tal desarrollo constantemente abre posibilidades evolutivas e impone limitaciones al cambio en cada momento posible.

A caballo entre lo estrictamente madurativo y lo relacional, el desarrollo psicomotor es un magnífico ejemplo de lo que se acaba de decir. Tal desarrollo está sujeto, en primer lugar, a una serie de leyes biológicas en gran parte relacionadas con el calendario madurativo. Pero, como ocurre con el desarrollo físico en general, el desarrollo psicomotor dista mucho de ser una mera realidad biológica: es también una puerta abierta a la interacción y, por tanto, a la estimulación.

Este capítulo comienza con algunas consideraciones de tipo general sobre el proceso de crecimiento del ser humano y, de forma particular, de su

cerebro. Se adentra luego en un análisis más detallado del desarrollo prenatal y de la situación inmediatamente después del nacimiento, para centrarse, finalmente, en los progresos que se observan en el desarrollo psicomotor a lo largo de los dos primeros años de la vida humana.

1. El control del proceso de crecimiento: factores endógenos y exógenos

El del crecimiento físico es un proceso altamente organizado en el que, lejos de ocurrir al azar y en cualquier momento, las cosas ocurren de acuerdo con una cierta secuencia y un cierto calendario madurativo. En ocasiones se ha comparado el crecimiento del cuerpo humano con los cohetes espaciales que van sin tripulación y que tienen unas trayectorias prefijadas dirigidas por sistemas de control internos al artefacto, aunque es cierto que todo lo que ocurre a los humanos muestra un superior grado de plasticidad y de influenciabilidad por el medio en que se produce el crecimiento.

Además de por su elevado nivel de organización, el del crecimiento se caracteriza por ser un proceso que ocurre de manera continua y paulatina más que a saltos y discontinuamente. Es cierto que hay episodios que, como la pubertad, suponen una alteración de las curvas de crecimiento, episodios que implican una cierta discontinuidad; pero incluso en este caso, lejos de ser un proceso abrupto que se resuelve en unos pocos meses, el de la pubertad es más bien un conjunto de cambios que empiezan a prepararse con bastante antelación y que no culminarán sino después de varios años de haberse iniciado. Tampoco el envejecimiento es un proceso ni unitario ni repentino, sino complejo, progresivo y desigual, en la medida en que ni afecta a todo el organismo ni lo hace con la misma intensidad ni con idéntica cronología.

Como quedó dicho en el capítulo anterior, nuestros genes incluyen la determinación de nuestra arquitectura corporal y el calendario de su ejecución. No obstante, el control directo de ese calendario no radica directamente en los genes, sino que está a cargo de procesos neurológicos y hormonales. Por lo que a los primeros se refiere, parece que el hipotálamo juega un papel fundamental en la regulación y el ajuste de los procesos de crecimiento. Su control incluye el proceso normal de crecimiento, pero también mecanismos correctores que actúan cuando la curva de crecimiento transitoriamente se desvía de forma significativa de su trayectoria prevista (por ejemplo, un periodo de malnutrición que lentifica el crecimiento); en estos casos, los mecanismos correctores hacen que, pasada la circunstancia que produjo tal desviación, haya una tendencia a recuperar la trayectoria perdida (aceleración transitoria del crecimiento). Es lo que se conoce como *procesos de recuperación*, que pueden ser ilustrados con otro sencillo ejemplo, referido a una pareja que va a tener un hijo. Supongamos que la

mujer es pequeña y que el tamaño corporal que el niño hereda es el del padre, que es un hombre muy alto. Como el espacio en el interior de la madre no es ilimitado, el feto deja de crecer una vez que ocupa todo el espacio disponible. Probablemente podría haber nacido con mayor tamaño si su madre hubiera sido más grande. Sin embargo, el que el niño nazca más pequeño no significa que vaya a ser un niño bajo, pues después de su nacimiento intervendrán los procesos de recuperación que harán crecer al niño más deprisa hasta que se encuentre con la trayectoria de crecimiento que se había visto obligado a abandonar temporalmente. Esa aceleración del crecimiento cesa una vez que el niño recupera el crecimiento perdido, momento a partir del cual el niño seguirá creciendo, pero ya a un ritmo normal. Será un niño grande. Algo parecido ocurriría en un embarazo en el que hubiera no uno, sino tres niños implicados. Naturalmente, los tres no pueden crecer tanto como hubiera crecido uno solo, pero eso no implica que, por nacer más pequeños, esos niños vayan a ser para siempre más pequeños: los procesos de recuperación acelerarán luego su crecimiento y la aceleración cesará después, una vez que las curvas de crecimiento se hayan normalizado.

El problema por el que el crecimiento se aparta de su trayectoria puede ser natural e inevitable (como en los casos que se han comentado a propósito de un crecimiento fetal lentificado), o puede ser evitable (como en el caso de la malnutrición a que se ha hecho también referencia). Pero sea cual sea la causa, existe un principio general de acuerdo con el cual cuanto más temprano, más severo y más prolongado sea el problema que aparta al niño o la niña de su curva de crecimiento, tanto más difícil será que los procesos de recuperación sean plenamente efectivos. Ello se debe a que, como luego se analizará, en la vida intrauterina y en los primeros años de vida se crece más deprisa de lo que luego se crecerá. Un trastorno de tres meses de duración, por ejemplo, afecta a más cantidad potencial de crecimiento cuando el niño tiene dos meses de vida que cuando tiene cinco años.

Se decía más arriba que hay también factores hormonales implicados en los procesos de regulación interna del crecimiento. El protagonismo en este caso lo tienen, bajo la dependencia del hipotálamo, la glándula pituitaria y una de las hormonas que desde ella se producen: la hormona del crecimiento. En aquellos casos en los que haya problemas o bien con la producción de esta hormona, o bien con la sensibilidad de otras células del cuerpo a su presencia, el crecimiento se verá afectado. Otro tanto ocurre respecto a la tiroxina, una hormona producida por el tiroides que es necesaria para el normal desarrollo neurológico y para que la hormona del crecimiento produzca sus efectos sobre el desarrollo corporal. Otras hormonas segregadas por la pituitaria bajo control hipotalámico y que tienen gran impacto sobre el proceso de crecimiento son los andrógenos y los estrógenos, que determinarán diferencias entre niños y niñas tanto durante la formación del cuerpo durante la etapa fetal, como a lo largo del proceso de crecimiento posterior.

La regularidad que existe en el proceso de crecimiento de unas personas a otras y fenómenos como los antes descritos en relación con el proceso de recuperación, ilustran hasta qué punto el crecimiento está controlado por mecanismos endógenos, es decir, internos al organismo. Eso no significa, sin embargo, que el del crecimiento sea un proceso insensible a la influencia de factores externos, como el ejemplo de la malnutrición ilustra. Otro claro ejemplo de que los procesos de crecimiento son sensibles a las influencias del entorno lo tenemos en la llamada *tendencia secular en el crecimiento*, expresión con la que se hace referencia a una cierta aceleración que se observa en algunos aspectos del crecimiento cuando se comparan datos tomados en momentos distantes muchos años entre sí (con una distancia, por ejemplo, de un siglo, de donde viene el adjetivo «secular» para referirse al proceso que describimos). Los datos mejor documentados se refieren a la edad en que termina el crecimiento en altura, a la talla final y a la edad de la menarquía (primera menstruación). Por término medio, los jóvenes actuales alcanzan su altura final antes que sus abuelos y son además más altos que ellos; por término medio, las chicas actuales tienen su menarquía antes que sus abuelas. Así, por ejemplo, los estudios comparativos llevados a cabo en Aragón comparando la altura de los varones con ocasión de su tallaje para el servicio militar, muestran que en los cien años que van de 1886 a 1996 la talla media de los varones adultos se ha incrementado en 11,6 cm, pasando de 160,1 a 171,7 cm; en la misma zona geográfica, con datos referidos a la década de 1980, se observó que en diez años se produjo un adelanto de 9 meses en la edad en que aparecía la menarquía en las chicas, con una edad promedio de 12,2 años al final del periodo analizado (Nieto, Sarriá y Bueno-Lozano, 1996). La aceleración histórica a que se refiere el concepto de tendencia secular en el crecimiento se debe a mejoras en las condiciones de vida, en la alimentación, en la higiene, en el tratamiento de las enfermedades, etc.

Resulta evidente, sin embargo, que esta aceleración no puede producirse indefinidamente. Basta con pensar en la edad de la primera menstruación, que no puede continuar adelantándose sin límite. Ocurre, por ejemplo, que en algunos países occidentales se ha llegado ya a un cierto tope en el que la menarquía ha dejado de adelantarse en las chicas de los niveles socioeconómicos más altos, que quizá sean las que mejores condiciones de salud, alimentación, etc., disfrutan. Lo que esto significa es que, por lo que al crecimiento se refiere, los factores externos tienen una capacidad de influencia importante e indudable, pero limitada.

Con las matizaciones a que se hizo referencia en el apartado 4.1.2, el concepto de *margen de reacción* sirve para ilustrar esta idea de influenciabilidad limitada. Tal concepto se refiere al hecho de que, para algunos aspectos del desarrollo físico, lo que la herencia prevé no es un valor fijo y cerrado, sino un cierto margen o una cierta potencialidad cuya concreción final está abierta a la influencia de factores externos. Tomemos ahora el ejemplo de la estatura: en el caso de una persona cualquiera, lo que su herencia prescribe no es que

tenga que medir exactamente, por ejemplo, 1,75 centímetros; con toda probabilidad, lo que la herencia de esa persona fija es un cierto margen dentro del cual se situará su estatura final: si todas las circunstancias le son propicias, la persona en cuestión tendrá una altura que se situará en los valores más altos de la potencialidad prevista por su herencia; pero si las condiciones le son adversas, la altura final de esa persona estará más cerca de los valores potenciales más bajos. Algo parecido ocurrirá con la edad de la menarquía, respecto a la que la herencia de una chica concreta no tiene fijada fecha y hora, sino un cierto margen dentro del cual habrá de ocurrir, siendo las circunstancias externas las que finalmente concreten el momento en que ocurra.

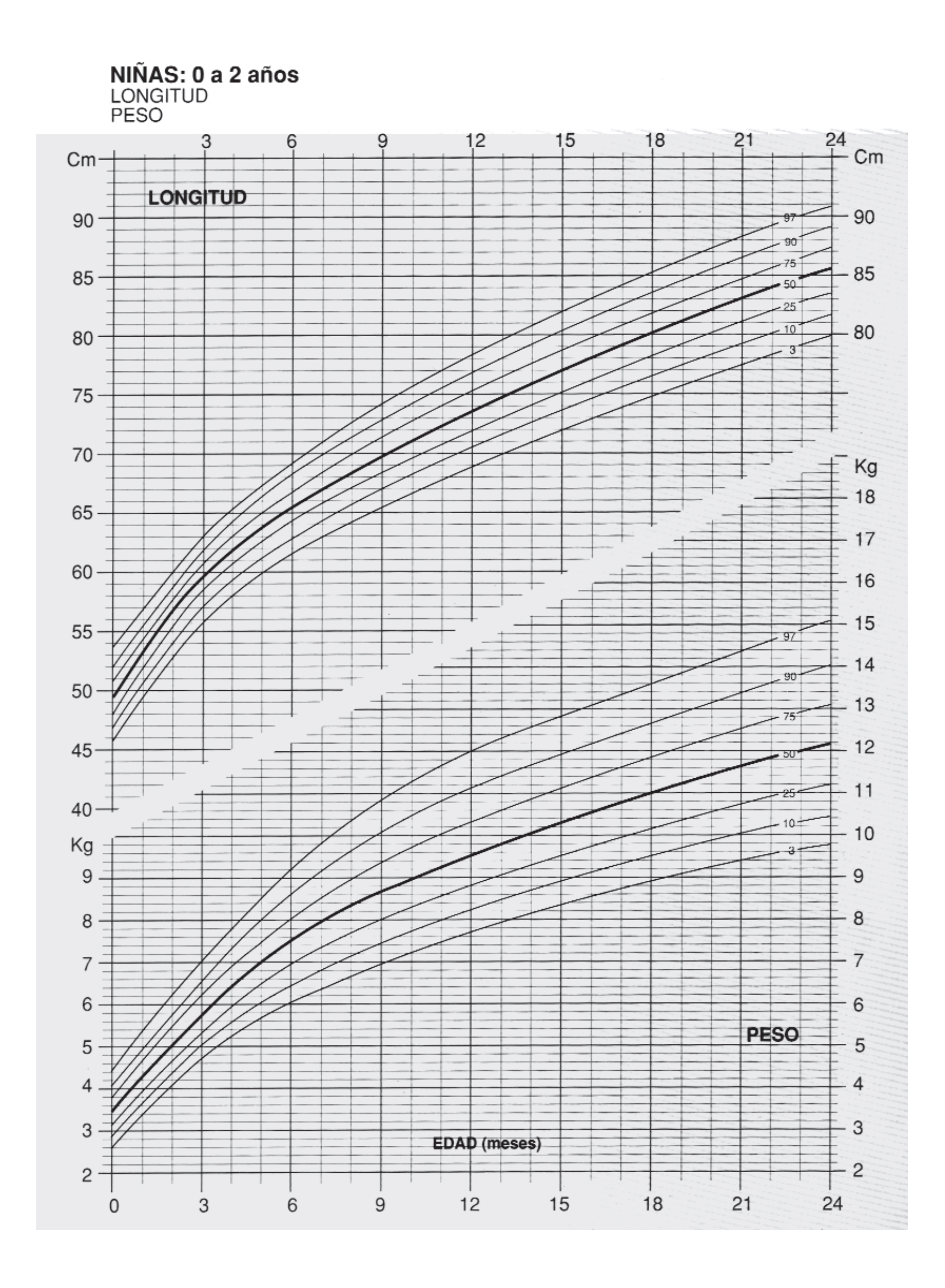
Se ha hecho ya referencia a unos cuantos factores externos relacionados con el proceso de crecimiento (la alimentación, el nivel de salud, los estilos de vida, la higiene). La influencia de los procesos psicológicos no puede ser olvidada, como lo ilustran los casos extremos conocidos bajo la etiqueta de «enanismo por privación», que no es otra cosa que un crecimiento anormalmente bajo en estatura y peso como consecuencia de privaciones afectivas severas y prolongadas. Otra interesante ilustración se encuentra en una investigación llevada a cabo con bebés colombianos con riesgo de malnutrición (Super, Herrera y Mora, 1990): junto a un grupo control, que recibía sólo cuidados médicos, hubo dos grupos experimentales, uno en el que además de cuidados médicos los padres recibían de forma continuada asesoramiento sobre cómo estimular a los bebés, y otro en el que además de este asesoramiento y de cuidados médicos había suplementos dietéticos tanto para la madre durante el embarazo, como para los niños y niñas hasta que tuvieron 3 años. A la edad de 6 años, es decir, tres años después de finalizada la intervención, el grupo de niños y niñas cuyos padres sólo recibieron asesoramiento sobre estimulación superaba en 1,7 centímetros y en 448 gramos al grupo control; por su parte, los niños y niñas que se habían beneficiado tanto de estimulación como de suplementos alimentarios, superaban a los del grupo control en 2,3 cm y 536 gr; en ambos casos, la mejora en estatura fue estadísticamente significativa.

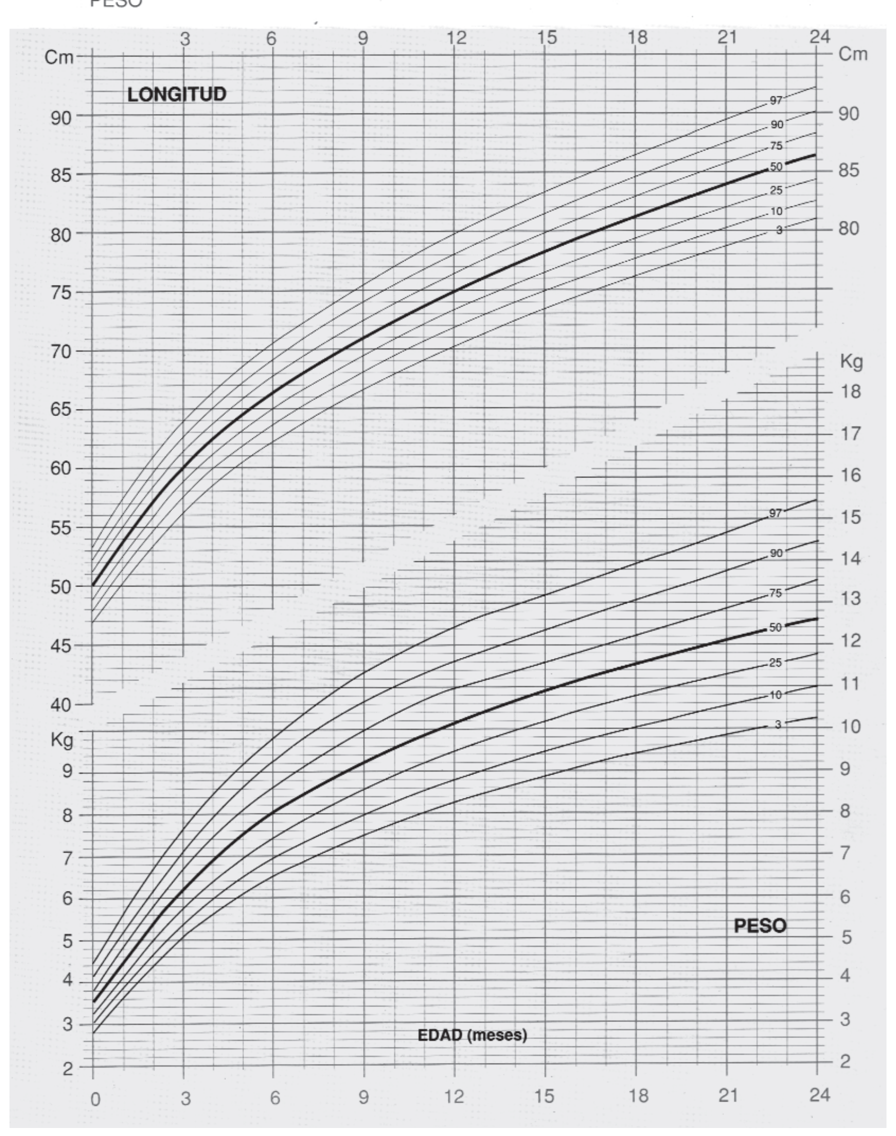
Como conclusión general, parece claro que el proceso de crecimiento es muy organizado, con una evolución prescrita por los genes, controlada por el cerebro y las hormonas, y abierta a las influencias del entorno. Esta apertura no es, sin embargo, ilimitada, sino que se da dentro de unos ciertos márgenes preestablecidos por la herencia particular que cada individuo recibe de sus padres.

2. La curva del crecimiento

La Figura 2.1 muestra los datos de crecimiento en altura y peso, respectivamente, para los niños y las niñas españoles desde el nacimiento hasta los 24 meses (Hernández y otros, 1988). Las tablas están percentiladas, de forma

Figura 2.1 Curvas de crecimiento en altura y aumento de peso en niñas y niños de 0 a 2 años





FUENTE: Hernández y otros, 1988.

que en ellas es posible analizar no sólo el valor central de la distribución (percentil 50), sino también los valores que corresponden al conjunto de la distribución poblacional. Unos cuantos comentarios pueden ayudar a interpretar el significado de estas tablas y de los valores que representan.

En primer lugar, merece la pena insistir en que todos los valores mostrados en las tablas se refieren a sujetos con curvas de crecimiento normales. La mitad de los niños de 12 meses tendrá una talla de entre 72 y 76 cm (percentiles 25 y 75, respectivamente). Pero un niño de 70 cm y otro de 80 cm serán igualmente normales; simplemente, el primero estará entre los más bajos de su grupo de edad y el segundo estará entre los más altos. Los mismos razonamientos son válidos para cualquier otro ejemplo que se pueda extraer de las tablas. Importa mucho que el crecimiento no deje de producirse y que la curva de cada niño o niña sea coherente consigo misma a lo largo del tiempo, sin importantes cambios ni alteraciones en la curva a lo largo del tiempo. Ello dará fe del proceso continuo y progresivo que constituye el crecimiento.

Una excepción a la regla que se acaba de enunciar se puede encontrar en aquellos casos en que deben producirse los procesos de recuperación a que se ha hecho referencia anteriormente. Supongamos una niña que por alguna razón ha nacido pequeña (46 cm, equivalentes al percentil 3) pero que está llamada a ser alta en función de la herencia recibida. En este caso, lo esperable no es que la niña progrese durante sus dos primeros años a lo largo de la línea correspondiente al percentil 3, sino que vaya poco a poco «escalando» posiciones, de forma que a los 24 meses mida 86 cm (percentil 50), pudiendo todavía continuar su progresión en los años posteriores hasta estabilizarse en la línea de crecimiento equivalente a la altura que finalmente vaya a alcanzar.

Otro de los principios generales que se ve expresado en la Figura 2.1 es la progresiva desaceleración de las curvas de crecimiento según aumenta la edad. En el curso de los tres primeros meses, niños y niñas crecen aproximadamente 10 cm. Pero en un periodo igual de tiempo, del tercer al sexto mes, añaden sólo 5 cm; del 12 al 15 añaden sólo 3 cm, y del 21 al 24 añaden sólo 2 cm. Como puede apreciarse, las curvas de crecimiento muestran un perfil más vertical en los primeros meses y una posterior lentificación de la velocidad, tanto en altura como en peso.

Los datos de la Figura 2.1 sirven, finalmente, para ilustrar un fenómeno que se verá con mayor nitidez en edades posteriores pero que se manifiesta ya tímidamente en los dos primeros años. Se trata del *dimorfismo sexual*, expresión que se refiere al hecho de que las curvas de crecimiento de niños y niñas son diferentes. Al nacer, las diferencias entre niños y niñas son casi inapreciables tanto en talla como en peso. Al año, el percentil 50 de los niños está en 75 cm y 10,2 kg, frente a los 73,5 cm y 9,6 kg de las niñas; a los 24 meses, los valores respectivos son de 86,5 cm y 12,6 kg para ellos y de 85,5 cm y 12,2 kg para ellas. El margen de diferencias es escaso, pero

estable. Naturalmente, la referencia a estos valores promedio no pueden hacer olvidar que una niña situada en el percentil 50 de altura y de peso está por encima de un niño situado en el percentil 25. Por lo demás, como ocurre tantas veces con las diferencias sexuales, las diferencias que se dan dentro de un mismo sexo son mayores que las que se dan entre un sexo y otro; lo que esto significa es que lo que determina que un sujeto concreto sea alto o bajo no es que sea niño o niña, sino que esté en un percentil alto o bajo de su distribución.

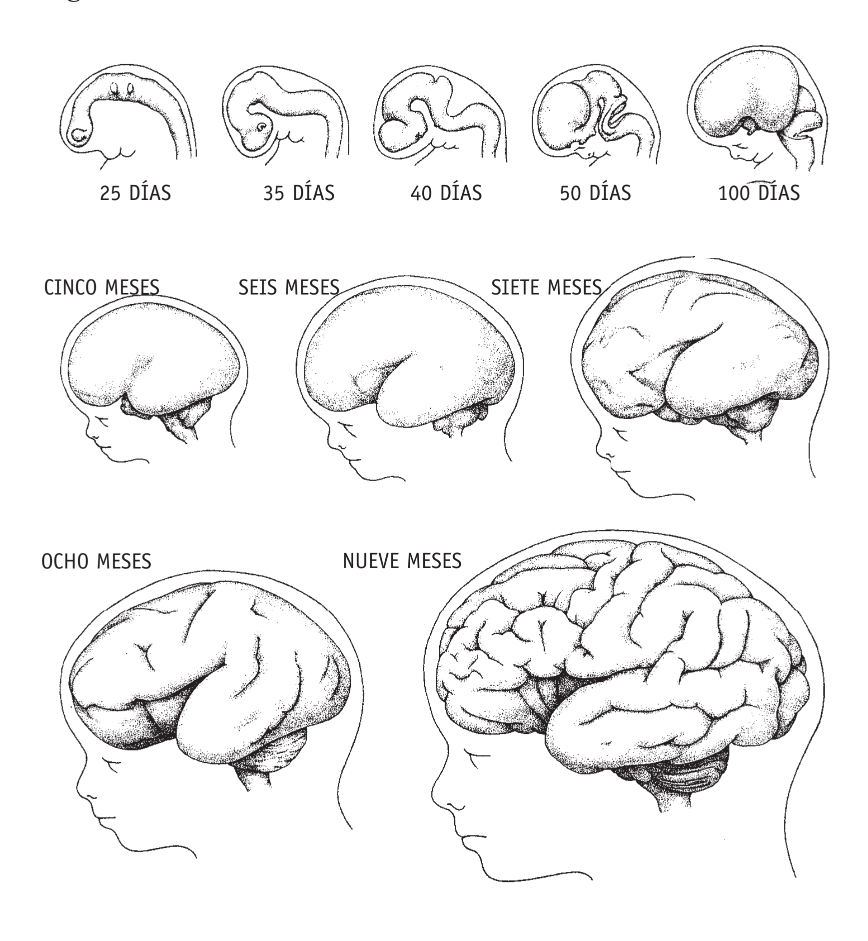
3. Crecimiento del cerebro

El crecimiento del cerebro merece comentarios especiales, pues en el cerebro se encuentra el soporte físico de todos los procesos psíquicos. De los muchos aspectos de que se ocupa la neuropsicología evolutiva (bien tratados en Spreen, Risser, Edgell y Spreen, 1995, y en Johnson, 1998), se analizarán a continuación unos cuantos para mostrar algunos de los rasgos esenciales de ese desarrollo; en el capítulo 6 se completará esta exposición con algunas informaciones adicionales referidas a la especialización hemisférica.

En el desarrollo fetal, el cerebro crece más rápidamente que el resto de los órganos (tal vez con la única excepción de los ojos). Al nacer, el cerebro humano ha alcanzado ya el 25% de su peso adulto, mientras que el resto del cuerpo apenas pesa el 5% de su peso adulto; a los 3-4 años, el cerebro ha alcanzado el 80% de su peso adulto, mientras que el conjunto del cuerpo apenas alcanza el 20% de su peso adulto; a los 6 años, el peso del cerebro ha alcanzado ya el 90% de su valor adulto, mientras que al peso del resto del cuerpo le queda todavía un largo camino por recorrer. Dentro del cerebro, la parte que más se desarrolla en los humanos es la corteza cerebral, que supondrá en torno a un 85% del peso total del cerebro, lo que da idea de su trascendental importancia.

La Figura 2.2 muestra los cambios que se operan en la arquitectura del cerebro durante la etapa prenatal. Si en el momento del nacimiento, según se acaba de señalar, el cerebro pesa el 25% de su valor adulto, en torno al quinto mes del embarazo pesa sólo en torno al 5% de ese valor final, lo que indica la rapidez del crecimiento cerebral durante el periodo fetal. Para hacerse una idea aproximada del impresionante y vertiginoso proceso de que hablamos, baste con decir que durante la etapa fetal se producen en el cerebro en torno a 250.000 neuronas por minuto, de forma que en el momento del nacimiento el cerebro alberga entre 100 y 200 billones de neuronas, cada una de las cuales puede tener alrededor de 3.000 conexiones con otras células. El cerebro es, pues, un complejísimo sistema en el que trillones de vías de transmisión se encargan de poner en orden nuestra percepción del mundo, nuestra acción sobre él, nuestros procesos psicológicos. Resulta por

Figura 2.2 Crecimiento del cerebro durante la vida intrauterina



FUENTE: Cowan, 1979.

ello fácil imaginar la dificultad que tiene el estudio del cerebro, aunque las nuevas técnicas de exploración de esta abigarradísima maquinaria permiten una comprensión cada vez más precisa.

La vida de una neurona tiene tres momentos diferentes: el de su producción en el tubo neural, el de su migración hacia la zona del cerebro que le corresponda y el de su diferenciación y conexión con otras neuronas. Respecto a su *formación*, baste con decir que ocurre a la vertiginosa velocidad a que ya se ha hecho referencia y que la mayor parte de las neuronas del cerebro humano se forman antes del nacimiento, de forma que hacia el séptimo mes del embarazo la casi totalidad de las neuronas que habrá de alber-

gar el cerebro están ya presentes (después del nacimiento sólo se añade neuronas nuevas en áreas cerebrales muy concretas, como el bulbo olfativo).

Respecto a su *migración* desde el tubo neural hasta la parte del cerebro en que finalmente cada neurona se asentará, parece que el «viaje» está controlado por procesos neuroquímicos y mecánicos que indican a cada neurona hacia dónde debe ir y siguiendo qué camino; tanto la producción de neuronas como su migración a la parte del cerebro que le corresponda parece que ocurren en sucesivas oleadas y siempre de abajo hacia arriba, es decir, siguiendo la lógica de la tele-encefalización que convierte en tan importante a la corteza cerebral. Algunos trastornos que afectan al feto durante esta fase pueden tener un impacto irreversible sobre la producción y migración de neuronas, lo que se traducirá en anomalías que pueden llegar a ser devastadoras para el normal funcionamiento psicológico.

Si la proliferación y migración de neuronas ocurren en lo fundamental antes del nacimiento, los procesos de *diferenciación y conexión con otras neuronas* ocurren sobre todo después del nacimiento. De hecho, si el cerebro del recién nacido tiene que multiplicar por cuatro su peso hasta situarse en los valores adultos, ese aumento tiene que ver no con la aparición de nuevas neuronas, sino sobre todo con la formación de sinapsis, dendritas y haces asociativos, así como con el progresivo recubrimiento de las neuronas por mielina, una capa grasa que recubre las fibras nerviosas y aumenta su eficacia en la transmisión de información. Un par de comentarios a propósito de estos procesos serán suficientes para dar una idea de la lógica que sigue el desarrollo del cerebro.

La *maduración* en el interior del cerebro en términos de dendritas y sinapsis no ocurre al mismo tiempo en todas las áreas del cerebro. Así, por ejemplo, las áreas de la corteza cerebral humana especializadas en la visión conocen un importante proceso de producción de sinapsis desde el nacimiento, con un pico de crecimiento en torno a los 3 ó 4 meses y con la culminación de este proceso entre los 4 y los 12 meses. Cuando el proceso termina, el número de sinapsis representa aproximadamente el 150% del valor adulto, lo que significa que hay al principio una sobre producción tanto de neuronas como de sinapsis. Una vez que las sinapsis se han formado, las neuronas y las sinapsis que no hayan establecido conexiones se perderán, estabilizándose entonces en el nivel adulto. La lógica es la misma para otras partes del cerebro, aunque la cronología será diferente; así, por ejemplo, aunque la sinaptogénesis empieza en la corteza prefrontal al mismo tiempo que en la visual (en torno al nacimiento), el pico en la curva de formación de sinapsis ocurrirá después del primer cumpleaños y los valores adultos no se estabilizarán hasta unos años más tarde, perdiéndose a partir de ahí las neuronas y las sinapsis que no tengan valor funcional.

Lo dicho en el párrafo anterior modifica sustancialmente algunos puntos de vista tradicionales sobre el crecimiento en el interior del cerebro, que

habían sostenido que tal crecimiento consistía sobre todo en la adición de sinapsis en función de la experiencia. De hecho, parece que lo que ocurre va en sentido contrario: en ausencia de estimulación que las convierta en útiles y de activación de sus conexiones, muchas neuronas presentes en el momento del nacimiento y muchas de las sinapsis producidas posteriormente, se pierden. E incluso en las condiciones de mejor estimulación, parte de esa pérdida será inevitable, dada la lógica de sobreproducción inicial con que todos partimos.

Por lo demás, los niveles adultos de funcionamiento de las diferentes partes del cerebro se logran no sólo cuando las neuronas y la sinapsis estabilizan sus valores en torno al 100% a partir del 150% inicial en muchas de las áreas; además, para tener un cerebro adulto en lo que a su arquitectura se refiere, hace falta que el proceso de mielinización de las fibras nerviosas quede completo. De nuevo, encontramos aquí una cronología diferente para distintas zonas del cerebro; así, la mielinización de las neuronas visuales se completa aproximadamente en el curso el primer año, mientras que la de las neuronas motoras seguirá ocurriendo hasta los 4 ó 5 años; por su parte, la mielinización de zonas del sistema nervioso relacionadas con la atención y el resto de los procesos cognitivos, seguirá ocurriendo hasta la pubertad.

El segundo comentario se refiere a la *especialización de las células nerviosas*. Las neuronas no parecen estar especializadas desde su formación, lo que va a dar lugar a uno de los rasgos más característicos del cerebro humano: su plasticidad. Como consecuencia de los procesos filogenéticos que han hecho de los seres humanos lo que somos, muchas neuronas empiezan a especializarse en torno a la época en que es más probable que ocurra cierto tipo de estimulación; si se da esa estimulación (y la especie humana tiende a asegurar que se va a dar), las neuronas quedan especializadas. Eso es lo que ocurre, por ejemplo, con las neuronas encargadas de la visión: inicialmente no especializadas, el hecho de que estén en el lugar adecuado, en el momento adecuado y recibiendo la estimulación adecuada, las convertirá en células nerviosas especializadas en la visión. Pero si estuviera dañada la zona del cerebro donde suelen situarse las neuronas que suelen especializarse como visuales, entonces otras neuronas de otras partes del cerebro podrían desarrollar esa especialización, cosa que sería mucho más difícil o imposible si las neuronas nacieran ya especializadas. Se habla de periodos sensibles en el interior del cerebro para referirse a estas etapas en las que ocurre la especialización de las neuronas en función de la experiencia, especialización que, como ya estamos acostumbrados a ver, acaece en cada zona del cerebro con una cronología diferente. Pasado el periodo sensible que corresponda a cada zona y una vez afianzada su especialización, la «reconversión» posterior de otras neuronas para hacerse cargo de las funciones afectadas se hace más problemática, si no imposible.

Si la especialización de las neuronas es, por consiguiente, un proceso que depende de la experiencia, otro tanto puede decirse respecto a la utilización de las conexiones entre unas neuronas y otras, que va a depender en gran parte de la estimulación y las circunstancias promotoras de aprendizajes. Y aunque es cierto que perdemos muchos millones de neuronas y de sinapsis como consecuencia de su no utilización, también lo es que los muchos miles de millones que quedan después de ese proceso de pérdida son suficientes para dar soporte a procesos de aprendizaje a lo largo de toda nuestra vida. De hecho, es seguro que no llegamos a utilizar todas las posibilidades de aprendizaje que la compleja trama y el abigarrado «cableado» en el interior de nuestro cerebro permitirían, lo que significa que el soporte físico existente en nuestro cerebro hace posibles adquisiciones y aprendizajes durante todo el ciclo vital, incluso una vez descontadas las pérdidas a las que ya hemos hecho referencia. Lo que también es seguro es que cuanto más activo sea el cerebro, cuanta más estimulación adecuada reciba, cuantas más oportunidades de aprendizaje se le vayan suministrando, más aumenta la funcionalidad de su complejísima arquitectura.

4. Desarrollo prenatal

La unión de un óvulo y un espermatozoide pone en marcha un vertiginoso proceso de cambios que, partiendo de un diminuto zigoto, va a terminar en torno a nueve meses después con el nacimiento de una criatura con todas las complejidades características del organismo humano en funcionamiento, con en torno a 3,5 kilos de peso y aproximadamente 50 centímetros de altura. Se trata, sin duda, de una criatura particularmente bien construida y acabada; ya nos fijemos en algo tan simple como sus orejas o sus manos, o en algo tan complejo como su cerebro, el recién nacido es sorprendente en su conformación. El proceso que lleva a esa peculiar arquitectura corporal del recién nacido ilustra a las claras el hecho de que el crecimiento tiene su propia lógica interna, pues el desarrollo intrauterino se da siguiendo una determinada secuencia de acontecimientos que se repiten en todos los humanos.

El zigoto contiene todo el material genético aportado por el óvulo y el espermatozoide. Una de las primeras misiones de los genes va a ser precisamente la de controlar el desarrollo que lleva del zigoto al recién nacido, en una secuencia de cambios de increíble precisión y complejidad. Con una frecuencia que se puede estimar en torno al 20% de los casos, el proceso se ve tempranamente interrumpido como consecuencia de defectos, anomalías o deficiencias del ser en desarrollo, dando lugar a abortos espontáneos que pueden incluso pasar desapercibidos para la propia mujer en la que ocurren, que puede interpretar la pérdida de sangre de múltiples formas y no relacionarla con la expulsión de su cuerpo de un diminuto ser cuya formación quedó por fortuna interrumpida.

Tras los primeros días posteriores a la fecundación, durante los cuales se produce la implantación del zigoto en la cavidad uterina, comienza la primera de las dos fases en que suele dividirse la vida prenatal: la etapa embrionaria; al cabo de un par de meses después de la fecundación, comenzará la etapa fetal, al final de la cual ocurrirá el nacimiento. A continuación se describen los principales hitos de esa secuencia de cambios.

La *etapa embrionaria* comienza en torno a dos semanas después de la fecundación. Se trata de una etapa crucial durante la que se van a formar las bases del organismo humano a partir de tres capas iniciales llamadas endodermo (de donde irán diferenciándose órganos internos tales como los pulmones, los intestinos, el hígado...), mesodermo (de donde surgirán el esqueleto, los músculos, el corazón y el sistema circulatorio, el sistema urogenital...) y ectodermo (que se diferenciará para dar lugar al sistema nervioso, a la piel y los órganos de los sentidos, al pelo...). Para que esta diferenciación de tejidos y órganos ocurra, las células que se van produciendo tienen que encontrar su lugar e ir especializándose en función de su propio potencial y del lugar que ocupen, de forma que la misma célula que va a parar a lo que será sistema urogenital y que crecerá formando parte de esos tejidos, se habría desarrollado como parte del sistema respiratorio si hubiera migrado al lugar en el que las células se especializan en esa dirección. Incluso desde estos prístinos desarrollos y a propósito de cambios muy programados y organizados, el desarrollo muestra una muy estrecha dependencia respecto al medio en que se produce.

En torno a la octava semana después de la fecundación, cuando la etapa embrionaria se considera concluida, se ha pasado de una minúscula célula inicial indiferenciada llamada zigoto a una criatura que mide en torno a 2,5 centímetros, con millones de células especializadas; sus rasgos son ya reconociblemente humanos, con una cabeza que representa aproximadamente la mitad del conjunto del cuerpo; se distinguen ya los ojos, las orejas, las manos con sus dedos y los pies con los suyos; las estructuras internas están formadas y ya en funcionamiento: el corazón bombea sangre desde el final del primer mes y el sistema nervioso empieza a mostrar sensibilidad a los estímulos externos.

Puesto que durante la etapa embrionaria se produce la formación de tejidos, órganos y partes del cuerpo, se entiende bien que cualquier influencia que sea nociva para el embrión puede producir consecuencias devastadoras, ya se trate de enfermedades que la madre contraiga (la rubéola o la toxoplasmosis, por ejemplo), de ciertas drogas o fármacos que ingiera (como ocurrió, por ejemplo, con la tragedia de la talidomida, o como ocurre con la inmoderada ingestión de bebidas alcohólicas), o de la exposición a ciertos riesgos ambientales (como la radiación, por ejemplo). Sin embargo, la exposición a cualquiera de estos problemas una vez completado el periodo embrionario, y, más en general, después de los tres primeros meses de embarazo, dará más probablemente lugar a defectos o anomalías menos graves.

La osificación de los primitivos cartílagos va a marcar la transición a la *etapa fetal*. Continuará la diferenciación de órganos (seguirá diferenciándose el cerebro, por ejemplo, y empezará a ser más clara la diferencia varón-mujer en los órganos genitales) y su crecimiento, así como el refinamiento de su uso. Al final del tercer mes, el feto chupetea, traga y tiene movimientos respiratorios básicos; hacia el quinto mes, se mueve, se estira y patalea, como la embarazada puede ya atestiguar; en torno al final del sexto mes, la actividad eléctrica del cerebro empieza a parecerse a la del recién nacido; el feto mide para entonces entre 25 y 30 centímetros y su peso es aún inferior a un kilo. A partir del sexto mes se considera que el feto es viable, es decir, que tiene posibilidades de sobrevivir, contando con asistencia médica, si por alguna razón su nacimiento se adelanta; esa viabilidad es tanto más probable cuanto más se adentre el feto en el último trimestre del embarazo. Durante esta última fase, el cerebro adquiere ya la fisonomía característica del recién nacido (como se muestra en la Figura 2.2) y se pueden registrar patrones que indican periodos de sueño y vigilia; el feto es sensible a la estimulación táctil, olfativa, gustativa y auditiva. Crece muy rápidamente en tamaño y peso, aunque ese progreso se lentifica una vez que se alcanza el tamaño final o cuando el espacio total disponible queda ocupado. En el recién nacido a término la talla se sitúa entre 45 y 50 cm y el peso en torno a los 3,5 kilos.

Esta rápida referencia al crecimiento prenatal debe incluir algunos datos sobre los llamados niños prematuros. Hace ya bastantes años que se abandonó la vieja práctica de considerar prematuros a todos los niños nacidos con menos de 2,5 kg de peso. La práctica actual consiste en distinguir entre el criterio del peso y el criterio de duración en la gestación. Así, podemos hablar de niños de bajo peso y de niños de corta gestación, en lugar de hablar sin más de prematuros. El punto de referencia es que un niño o una niña nacidos tras una gestación a término, es decir, una gestación de en torno a nueve meses, pesa alrededor de 3,5 kg. Tomando esta referencia como base, se distinguen los criterios de edad gestacional, por un lado, y de peso al nacer, por otro. Hablaremos de un niño pretérmino para hacer referencia al hecho de que su nacimiento se haya adelantado varias semanas sobre las 40 semanas previstas (contando a partir de la fecha de la última menstruación de la mujer; contando desde el momento de la fecundación, lo habitual son 38 semanas); es normal que un niño o una niña nacidos antes de tiempo sean más pequeños que los nacidos a término. Sin embargo, hay niños que son pequeños para su edad gestacional, como ocurre, por ejemplo, con un niño de 2,2 kg de peso nacido tras una gestación completa, o con un niño de un kilo nacido tras 7 meses de gestación; en estos casos, la falta de congruencia entre tamaño y edad gestacional está poniendo de manifiesto la existencia de algún problema en la madre o/y en el feto. El pronóstico variará muy sustancialmente entre los nacidos antes de tiempo sin más complicaciones, y aquellos en los que haya una importante discrepancia entre tamaño y edad gestacional.

Desde el punto de vista de la supervivencia, los avances médicos están ya consiguiendo que salgan adelante incluso fetos nacidos por debajo de un kilo de peso. El desarrollo psicológico de estos niños es asunto más complicado, aunque parece claro que depende, por una parte, de la magnitud del riesgo, y, por otra, de la calidad de la estimulación que reciban. Cuanto mayor sea el riesgo de problemas, más crucial se hace una estimulación de mejor calidad y más prolongada en el tiempo. Cuando estas circunstancias se dan, incluso en situaciones de alto riesgo de partida, los niños y niñas afectados pueden lograr patrones de desarrollo psicológico completamente normales. Por el contrario, la suma de alto riesgo con pobres condiciones de estimulación harán que se potencien las consecuencias de ambos problemas. Como regla general, la detección precoz, una buena estimulación desde el principio y mantenida a lo largo del tiempo, y, cuando sean precisos, los cuidados médicos necesarios, son los factores clave para lograr un funcionamiento psicológico sin problemas especiales.

5. El nacimiento y el recién nacido

Al igual que la gran mayoría de los niños atraviesan felizmente la vida intrauterina, pasan también sin problemas por el proceso del parto. En relación con este proceso, quizás el problema más relevante para ser comentado aquí sea el de la llamada *anoxia neonatal,* aunque en la mayoría de los casos se trata más bien de una hipoxia. La expresión se refiere a una dificultad respiratoria en el momento del tránsito a la respiración aérea independiente por parte del niño. Tal dificultad puede estar relacionada con algún problema con el cordón umbilical, que puede enrollarse en torno al cuello del niño, o con la existencia de obstrucciones en las vías respiratorias. La dificultad respiratoria se traduce en una insuficiente incorporación de oxígeno, que es un elemento que las neuronas necesitan para sobrevivir.

Muchas de las anoxias son de escasa importancia, no dejando secuelas posteriores. En algunos casos, sin embargo, las anoxias resultan más severas y pueden dejar secuelas en forma de retrasos madurativos, lentitud en el desarrollo psicomotor, etc. Aquí sigue siendo cierto lo que se acaba de comentar al final del apartado anterior: el diagnóstico precoz, la intervención temprana y una buena y mantenida estimulación, junto a la intervención médica en caso necesario, pueden producir óptimos resultados evolutivos.

Puesto que el diagnóstico precoz resulta esencial, no sorprende que se hayan desarrollado distintos procedimientos para, de forma rápida y razonablemente segura, determinar el estado del neonato. La más popular de todas las escalas de valoración neonatal es, sin duda, el test de Apgar. Se trata de una escala que evalúa cinco dimensiones, cada una de las cuales se puntúa como 0 (cuando el rasgo no está presente o tiene una apariencia muy problemática), como 1 (si el rasgo está presente de forma insuficiente o dé-

bil) o como 2 (si el rasgo se presenta con normalidad). Las dimensiones son ritmo cardiaco, esfuerzo respiratorio, respuestas reflejas, tono muscular y coloración. Un niño o una niña sin respuestas reflejas, cuyos músculos carecen de tensión o cuya piel aparece azulada, obtendría un 0 en las dimensiones correspondientes; un niño o una niña con respiración muy irregular, con respuestas débiles o con el tronco y la cabeza sonrosados pero las extremidades azuladas, obtendría un 1 en esas dimensiones; respuestas reflejas rápidas, tono muscular con tensión adecuada, latido cardiaco regular y con buen ritmo, llanto vigoroso, cuerpo entero sonrosado, obtendrán puntuaciones de 2. La valoración se suele hacer inmediatamente después del nacimiento y luego a los cinco minutos, pues algunos bebés tardan un poco en estabilizar sus valores tras el sufrimiento del parto. Una puntuación de 7 ó más puntos (que es lo más habitual) indica que el bebé está en buenas condiciones físicas. Entre 4 y 6, el bebé necesita asistencia para normalizar su respiración y otras funciones vitales. Si la puntuación es de 3 ó menos, se requiere ayuda médica de carácter urgente, pues el bebé corre serio peligro de no salir adecuadamente adelante.

Uno de los contenidos que se evalúan en el test de Apgar son los reflejos neonatales. De hecho, los recién nacidos exhiben una amplísima variedad de reflejos durante sus primeros meses de vida. Algunos de ellos tienen valor supervivencial para el bebé, como ocurre con el reflejo de succión; otros carecen de valor para la supervivencia actual, pero pueden haber sido tan importantes en la evolución de la especie que en su momento pasaron a formar parte de la dotación genética humana. Todos estos reflejos están presentes en el momento del nacimiento; a partir de ahí, algunos desaparecerán en el curso de los cuatro o cinco primeros meses, mientras que otros se convertirán en acciones voluntarias (agarrar, por ejemplo) y otros seguirán siendo reflejos toda la vida (cerrar los ojos si una estimulación visual molesta actúa sobre ellos). La presencia de estos reflejos en el neonato es un signo de normalidad; la progresiva desaparición posterior hacia los cuatro meses de aquellos que no vayan a mantenerse, es también un signo de normalidad evolutiva, que indica sencillamente que la corteza cerebral está tomando bajo su control voluntario acciones y movimientos que antes estaban controlados por partes inferiores del cerebro relacionadas con los automatismos. El Cuadro 2.1 recoge algunos de los reflejos neonatales más característicos.

6. Bases del desarrollo psicomotor y control postural

La psicomotricidad tiene que ver con las implicaciones psicológicas del movimiento y de la actividad corporal en la relación entre el organismo y el medio en que se desenvuelve. El mundo de la psicomotricidad es, pues, el de las relaciones psiquismo-movimiento y movimiento-psiquismo. En la

Cuadro 2.1 Reflejos neonatales: características y edades de desaparición

Reflejo	Caracterización	Edad habitual de desaparición
Succión	Se coloca un objeto (por ejemplo, un dedo) entre los labios del bebé; éste chupa rítmicamente.	La succión pasará de refleja a voluntaria hacia los 4 meses.
Hociqueo	Se estimula con un dedo la mejilla del bebé, que girará la cabeza buscando con la boca la fuente de estimulación.	Desaparece hacia los 4 meses, siendo luego voluntario.
Prensión palmar o aferramiento	Se coloca algo en la palma de la mano del bebé y éste cierra la mano con fuerza.	Desaparece hacia los 4 meses, siendo luego voluntario.
Retraimiento del pie	Se pincha suavemente la planta del pie; el bebé retira la pierna, flexionando la rodilla.	Con estímulos intensos, permanente.
Parpadeo	Cerrar los ojos ante luces intensas y en situaciones de sobresalto.	Permanente.
Andar automático	Se coge al bebé bajo las axilas, asegurándose que las plantas de su pie reposen sobre una superficie plana. El bebé flexiona y extiende las piernas como si estuviera andando.	Desaparece hacia los 2-3 meses. Aparecerá luego como conducta voluntaria.
Moro	Cuando se produce un sobresalto (se deja caer su cabeza sobre la almohada; se hace un fuerte ruido cerca del bebé, etc.), arquea el cuerpo, flexiona una pierna, extiende los brazos y luego los pone sobre su tronco como si se abrazara.	La reacción de abrazo desaparece antes; la de sobresalto permanece hasta los 4 meses y, con menor intensidad, posteriormente.
Babinski	Con un objeto punzante, se hace una diagonal en la planta del pie del bebé. El pie se dobla y sus dedos se abren en abanico.	Está presente hasta casi el final del primer año.
Natatorio	Dentro del agua, el bebé patalea rítmicamente, al tiempo que sostiene la respiración.	4-6 meses.
Tónico del cuello	Tumbado el bebé, se le gira la cabeza hacia un lado; adopta entonces una posición de esgrima: extiende el brazo del lado al que mira y flexiona el otro brazo por detrás.	Antes de los 4 meses.

psicomotricidad hay unos componentes madurativos, relacionados con la maduración cerebral a que se ha hecho referencia más arriba, y unos componentes relacionales, que tienen que ver con el hecho de que a través de su movimiento y sus acciones el niño entra en contacto con personas y objetos con los que se relaciona de manera constructiva. La psicomotricidad es a la vez fuente de conocimiento y expresión de los conocimientos que ya se tienen, medio de generar vivencias y emociones a través de la relación y expresión de vivencias y emociones en la relación. La psicomotricidad es un nudo que ata psiquismo y movimiento hasta confundirlos entre sí en una relación de implicaciones y expresiones mutuas (Coste, 1979; Palacios y Mora, 1990).

La meta del desarrollo psicomotor es el control del propio cuerpo hasta ser capaz de sacar de él todas las posibilidades de acción y expresión que a cada uno le sean posibles. Ese desarrollo implica un componente externo o práxico (la acción), pero también un componente interno o simbólico (la representación del cuerpo y sus posibilidades de acción). ¿Qué parte del desarrollo psicomotor se cubre en los dos primeros años? Los movimientos del niño de unas pocas semanas son fundamentalmente incontrolados, no coordinados, y proceden a modo de sacudidas que afectan tanto a los brazos como a las piernas. El niño recién nacido y de unas pocas semanas no controla su cuerpo: su cabeza cae para los lados cuando no está sujeta o apoyada, es incapaz de mantenerse sentado, etc. Al final de la primera infancia (en torno a los dos años), el niño presenta un cuadro notablemente distinto: sus movimientos son voluntarios y coordinados, controla la posición de su cuerpo y de los segmentos corporales más importantes (piernas, brazos, tronco), es capaz de andar y corretear. El paso de las limitaciones de las primeras semanas a los logros del segundo semestre del segundo año se realiza a través de un progresivo control corporal que se lleva a cabo según la lógica de dos leyes fundamentales: la ley del desarrollo céfalo-caudal y la del desarrollo próximo-distal. Lógicamente, los progresos del control corporal que se dan siguiendo estas dos leyes son hechos posibles por la maduración que se da en el interior del cerebro, que condiciona y posibilita los progresos en la motricidad y su control.

De acuerdo con la *ley céfalo-caudal del control corporal*, se controlan antes las partes del cuerpo que están más próximas a la cabeza, extendiéndose luego el control hacia abajo; así, el control de los músculos del cuello se logra antes que el control de los del tronco, y el control de los brazos es anterior al de las piernas. De acuerdo con la *ley próximo-distal del control corporal*, se controlan antes las partes más próximas al eje corporal (línea imaginaria que divide verticalmente el cuerpo en dos mitades) que las más alejadas; así, la articulación del codo se controla antes que la de la muñeca, que se controla antes que las de los dedos. Como quiera que los músculos más alejados del eje corporal son también los más pequeños y los que implican mayor precisión (como ocurre con los que controlan el movimiento

de los dedos de las manos), los movimientos se van haciendo crecientemente finos y se pueden ir poniendo al servicio de propósitos cada vez más complejos; poder coger y controlar un objeto entre los dedos índice y pulgar de una mano (lo que se denomina prensión en pinza) es una habilidad específica que puede aplicarse intencionalmente a múltiples tareas, y que es desde luego mucho más compleja desde el punto de vista que nos ocupa que los manotazos que da el bebé cuando juguetea (o se enfada) en su cuna. Este proceso madurativo va enriqueciendo el bagaje de lo que se ha llamado «psicomotricidad fina», concepto complementario del de «psicomotricidad gruesa», relacionado con la coordinación de grandes grupos musculares implicados en los mecanismos de la locomoción, el equilibrio, y el control postural global.

Como se ha señalado antes, a lo largo de los dos primeros años se asiste a un creciente control del propio cuerpo por parte del bebé. Algunos de los hitos más característicos de esa evolución aparecen descritos en el Cuadro 2.2, a propósito del cual conviene hacer varias precisiones.

La primera de ellas se refiere al hecho de que estas adquisiciones motoras no deben entenderse como logros independientes unos de otros y solamente guiados por un plan preinscrito en los genes o en el cerebro. De hecho, cada vez más se impone una visión del desarrollo motor en términos de un sistema de acción dinámico en el que cada una de las habilidades se suma a las demás para dar lugar a acciones crecientemente complejas y refinadas: el control de la acción motriz es multimodal (visual, propioceptivo, postural...), las acciones motrices están mutuamente entrelazadas (postura, prensión, equilibrio, locomoción...), y todo ello parece la consecuencia no tanto de una estricta programación biológica cuanto de un sistema neuromotor «débilmente preformado» (Thelen, 1995) para cuya configuración final hay que tomar en consideración el grado de apoyo y estimulación de las personas que rodean al niño o la niña, así como, crecientemente, las metas que el propio bebé se va proponiendo, que serán también un estímulo para su acción (Berthental y Clifton, 1998). En conjunto, el desarrollo motor debe entenderse no como el mero despliegue de un calendario predeterminado, sino como el producto de la acción conjunta de la programación madurativa con las circunstancias ambientales y las características del propio bebé.

De hecho, como se observa en los datos del Cuadro 2.2, existe un margen de variación relativamente amplio en la edad concreta en que cada bebé adquiere cada uno de los hitos del control postural. Parte de esas diferencias está relacionada con la cultura, pues algunas culturas estimulan la adquisición temprana a través de la práctica y el entrenamiento repetido, mientras que otras no creen en que tal entrenamiento tenga interés alguno y aun otras tratan incluso de postergar el momento en que ocurre la independencia motriz (por ejemplo, para evitar que niños muy pequeños se internen solos en el bosque o se acerquen al fuego). Desde luego, como la adquisición de ciertas habilidades tiene límites establecidos por el programa madurativo y por la

Cuadro 2.2 Desarrollo del control postural en los dos primeros años

	Edad en que el 50% de los niños lo consiguen	Márgenes de edad en los que el 90% de los niños lo consiguen
Cuando se le tiene cogido, el bebé mantiene la cabeza erguida.	$2^1/_2$ meses	3 semanas-4 meses
Tumbado boca abajo, se apoya en los antebrazos y levanta la cabeza.	2 meses	3 semanas-4 meses
Puede pasar de estar de lado a estar boca arriba.	2 meses	3 semanas-5 meses
Se mantiene sentado con apoyo.	3 meses	2-4 meses
Coge un objeto cúbico, cilíndrico o esférico usando toda la mano.	4 meses	2-6 meses
Puede pasar de estar boca arriba a estar hacia un lado. Se puede pasar un objeto de una mano a otra.	$4^1/_2$ meses	2-6 meses
Se mantiene sentado sin apoyo.	7 meses	5-9 meses
Se sujeta de pie apoyándose en algo. Al coger objetos, opone el pulgar al resto de los dedos.	7 meses	5-9 meses
Gatea.	8 meses	6-11 meses
Se sienta sin ayuda; agarrándose a algo, puede ponerse de pie.	8 meses	6-12 meses
Anda cuando se le lleva cogido de la mano. Prensión en pinza.	9 meses	7-13 meses
Se mantiene de pie sin apoyos.	11 meses	9-16 meses
Camina por sí solo.	12 meses	9-17 meses
Apila dos objetos uno sobre otro. Garabatea.	14 meses	10-19 meses
Camina hacia atrás.	15 meses	12-21 meses
Sube escaleras con ayuda.	16 meses	12-23 meses
Da saltos sin moverse del sitio.	23 meses	17-29 meses

necesidad de adquisiciones previas (para sujetarse de pie, antes hay que ser capaz de sostenerse sentado, de controlar el movimiento de las piernas y de ser capaz de mantener el equilibrio), por más que se estimule a un bebé en esa dirección no se puede conseguir que camine con soltura a los siete meses. Pero dentro de lo que la maduración permite, la cultura puede, en efecto, apoyar en mayor o menor medida la adquisición de habilidades concretas, adelantando o retrasando en algo su aparición.

Lo cierto es que incluso en el interior de una misma cultura se observan diferencias entre unos bebés y otros. Tales diferencias se refieren, por un lado, al calendario concreto de aparición de las habilidades; por otro, al hecho de que algunos bebés se «saltan» algunos de los hitos que aparecen en el Cuadro 2.2. Algunos bebés, por ejemplo, no gatean nunca, usando para desplazarse otros procedimientos, como usar las manos como remos estando sentados y para conseguir desplazarse. Las diferencias interindividuales pueden relacionarse con factores varios, como la herencia concreta que un niño haya recibido, o como la estimulación mayor o menor que encuentre en su ambiente.

Una de las propuestas que se ha hecho para explicar algunas de las diferencias interindividuales tiene que ver con el diferente «estilo motor» que los bebés pueden presentar (Stanbak, 1963). La definición del estilo motor se hace sobre la base de la extensibilidad de los músculos, que a su vez se relaciona con el grado de resistencia que ofrecen a la extensión; típicamente, los niños y niñas que ofrecen más resistencia a la extensibilidad muscular son hipertónicos, mientras que los que ofrecen menos resistencia son hipotónicos (en el bien entendido de que unos y otros son «normotónicos», es decir, que no presentan alteraciones patológicas del tono muscular, sino simplemente un grado mayor o menor de tonicidad). Como una demostración más de que la psicomotricidad no es una mera suma de habilidades aisladas, sino que forma un sistema integrado y dinámico, los niños hipertónicos son más precoces que los hipotónicos en ponerse de pie y caminar, mientras que son más lentos en el dominio de la prensión fina, justo al revés de lo que ocurre con los hipotónicos, más precoces en la prensión y más lentos en la marcha autónoma. Mientras que el bebé hipertónico parece más orientado a la exploración del entorno amplio, el hipotónico parece más inclinado a la exploración minuciosa de los objetos circundantes. Y como una demostración más de que la psicomotricidad no es sólo movimiento, sino que es también relación, el bebé hipertónico promoverá en sus padres un tipo de interacciones que estarán a veces marcadas por el control, mientras que el hipotónico se prestará más a interacciones tranquilas y, si acaso, activadoras.

Finalmente, una última precisión a propósito del calendario del control postural se refiere al hecho de que no se observan diferencias de calendario ligadas al género: niños y niñas tienen ritmos de adquisición bastante semejantes, estando las diferencias entre unos y otras ligadas no al género, sino al conjunto de influencias que se han revisado en los párrafos anteriores.

3. Desarrollo cognitivo durante los dos primeros años

Jesús Palacios

En el capítulo 1, al tratar de la historia social de la infancia, se hizo referencia a los análisis históricos de Ariès (1960) según los cuales hasta el final del siglo XIII los niños pequeños eran representados en la pintura como adultos en miniatura, con rasgos, ropas y actitudes más propias de niños mayores o de adultos que de bebés. Curiosamente, sin embargo, las capacidades que se les atribuían estaban lejos de ser las de los adultos y, de hecho, la imagen de los bebés que ha prevalecido hasta hace unas pocas décadas se relacionaba mucho más con el aislamiento sensorial y la incompetencia motriz y cognitiva que con capacidades más complejas. Fue Piaget quien, en la década de 1930, primero mostró a los bebés como activos exploradores de la realidad y como incansables constructores de su propia inteligencia en interacción con los objetos de su entorno. Durante años, la descripción piagetiana de la inteligencia sensoriomotora, que se desarrolla del nacimiento a los 18-24 meses, fue el punto de referencia único e incuestionable sobre el desarrollo cognitivo de los bebés. A partir de la década de 1960, en el marco de la llamada revolución cognitiva, empezaron a explorarse las capacidades perceptivas de los niños y las niñas pequeñitos, demostrándose de manera muy fehaciente que eran muy superiores a las que hasta entonces se les habían atribuido; la imagen de los bebés empezaba a estar cada vez más dotada de competencia y de organización. Finalmente, en las décadas de 1980 y 1990 se produjo un gran avance en el análisis de las capacidades cognitivas de los más pequeños, que resultaban ser mucho más competentes que lo que Piaget había previsto y desde mucho antes de

lo que él había imaginado. La imagen que esas investigaciones nos han dejado de los bebés es de tal complejidad y precocidad, que a veces se tiene la equivocada tentación de volver a antes del siglo XIII para imaginar de nuevo a los más pequeños mirando al mundo muy seriecitos, con ropas, actividades y capacidades adultas.

Este capítulo propone a sus lectoras y lectores un apasionante viaje por la mente de los más pequeños. La *tournée* está organizada históricamente, de manera que comenzará con una visita a la descripción piagetiana de la inteligencia sensoriomotora. En el segundo apartado, descubriremos a los bebés como dotados desde muy pronto de «ventanas» sensoriales que les permiten un contacto con la realidad organizado, activo y exploratorio; analizaremos las capacidades perceptivas tempranas, su coordinación y su relación con los procesos de atención. A continuación se presentará un apreciable número de evidencias que muestran las importantes limitaciones de la descripción piagetiana de la inteligencia sensoriomotora, mostrándose que el conocimiento de la realidad por parte de los bebés y sus capacidades de representación son más precoces y más complejas de lo que hasta hace poco creíamos. Proseguiremos el viaje con una rápida referencia al desarrollo de la memoria en los dos primeros años. En el último apartado nos saldremos de la lógica histórica seguida hasta entonces, acercándonos al desarrollo del conocimiento de sí mismo, un contenido muy diferente a los anteriores y perteneciente a otras tradiciones de investigación; mientras que, como se verá en el capítulo 9, a partir de los 2-3 años el conocimiento de uno mismo está muy ligado a su valoración (autoestima) y merece entonces la pena analizar ambos conjuntamente en el contexto del desarrollo de la personalidad, en estas primeras edades el conocimiento de sí mismo se analiza fundamentalmente como el problema de descubrirse a sí mismo, de conocerse como distinto al resto de las cosas conocidas, siendo entonces lógico analizar estos procesos en el contexto del desarrollo cognitivo.

El bebé que se va a describir en este capítulo está sobre todo rodeado de objetos, de acontecimientos y de experiencias con cosas. En este sentido, los investigadores actuales de los procesos cognitivos básicos en la primera infancia han seguido a Piaget en su error de considerar el desarrollo cognitivo como la consecuencia de la sola relación entre el organismo y su medio físico, como si los adultos estuvieran ahí sólo para asegurar la alimentación y la limpieza de la computadora en desarrollo. Otras líneas de investigación han rescatado a los adultos de ese olvido y han situado al bebé humano en el mundo que realmente le corresponde, que es el de la relación social, la comunicación, las emociones y los afectos. De estas cuestiones es precisamente de lo que se ocupan los dos capítulos siguientes; en el presente capítulo este tipo de contenidos aparecerá sólo al final, cuando dejemos el mundo de las cosas y los acontecimientos y analicemos el conocimiento de sí mismo.

1. La inteligencia sensoriomotora

Como antes se ha escrito, debemos a Piaget la primera y sistemática descripción del desarrollo de la inteligencia en los bebés; una inteligencia que él llamó sensoriomotora para destacar el hecho de que se trataba de un tipo de inteligencia basada en la percepción de la realidad y en la acción motriz sobre ella, así como para establecer una nítida frontera entre la inteligencia simbólica posterior (basada en la representación mental y el lenguaje) y la inteligencia presimbólica de los bebés. La descripción de Piaget se basó en la cuidada y meticulosa observación de las conductas de sus propios hijos cuando eran pequeñitos, observación llevada a cabo tanto en situaciones naturales, cuanto ante pequeños problemas ingeniosamente inventados al efecto por el padre de las criaturas (Piaget, 1936, 1937, 1946).

La descripción que sigue es sucinta y requiere, para ser entendida, tener presente la breve exposición que en el capítulo 1 se hizo de la teoría de Piaget, pues la comprensión de su descripción de la inteligencia sensoriomotora es imposible sin referencia a los mecanismos y conceptos básicos allí presentados (adaptación a través de la asimilación y la acomodación, esquemas, equilibración, constructivismo...). Son muchos los lugares a los que se puede acudir para una exposición más en profundidad (Flavell, Miller y Miller, 1993; Luque y Palacios, 1990). El Cuadro 3.1 presenta un resumen de los hitos y contenidos más destacados de la inteligencia sensoriomotora, siempre según la descripción de Piaget.

En la descripción de Piaget, el bebé empieza su recorrido con un equipaje sencillo pero eficaz: unos cuantos reflejos innatos y una decidida voca-

Cuadro 3.1 La inteligencia sensoriomotora según Piaget

Subestadio 1 (0-1 mes):	Adaptaciones innatas, ejercicio de los reflejos.
Subestadio 2 (1-4 meses):	Primeras adaptaciones adquiridas, esquemas simples, reacciones circulares primarias.
Subestadio 3 (4-8 meses):	Coordinación de esquemas simples, reacciones circulares secundarias, conducta semi-intencional.
Subestadio 4 (8-12 meses):	Coordinación de esquemas secundarios, conducta intencional y relaciones medios-fines, progresos en la imitación, error del subestadio 4.
Subestadio 5 (12-18 meses):	Movilidad de los esquemas, experimentación activa, reacciones circulares terciarias, conservación del objeto, causalidad objetiva, imitación precisa de modelos presentes.
Subestadio 6 (18-24 meses):	Interiorización de las acciones, aparición de los primeros símbolos, conservación del objeto incluso con desplazamientos invisibles, imitación diferida.

ción también innata por la adaptación y el equilibrio creciente en sus intercambios con el medio. Durante los cuatro primeros meses de vida, la actividad del bebé gira en torno a su propio cuerpo, sin aparente interés o capacidad para relacionarse con los objetos del entorno, razón por la cual Piaget habló del egocentrismo del recién nacido. La actividad fundamental de *los dos primeros subestadios* (hasta el final del primer mes y luego hasta el final del cuarto mes) gira en torno al ejercicio de los reflejos innatos (succión, prensión...), a su repetición (reacción circular primaria; circular por repetitiva y primaria porque lo que se repiten son esquemas primarios o innatos centrados en el propio cuerpo), a su combinación (llevar la mano a la boca y chuparla) y a su diversificación (poner en marcha esquemas crecientemente diferenciados en función, por ejemplo, de que se chupe algo que alimenta y que hay que tragar, o algo que no alimenta y que, por tanto, no necesita ser deglutido).

El *subestadio 3* (4-8 meses) señala el inicio de lo que podríamos denominar la extroversión cognitiva del bebé, es decir, la superación del egocentrismo inicial: el niño empieza a darse cuenta de que sus acciones provocan consecuencias interesantes (al patalear consigue agitar el móvil, al agarrar el sonajero y pasarlo por los barrotes de la cuna consigue un interesante efecto carraca) y trata de repetirlas para conseguir los sonidos o los espectáculos que le divierten. Como quiera que el girar del móvil consecuente al pataleo no fue algo intencionalmente buscado, sino algo accidentalmente encontrado y luego repetido, Piaget cree que estas conductas son aún semiintencionales. Puesto que muchas de las conductas que el bebé exhibe no pertenecen al repertorio innato, sino que han sido construidas en interacción con los objetos (patalear para mover, agarrar y arrastrar para producir ruido, etc.), los esquemas son ya secundarios. Y como las conductas que tienen consecuencias interesantes tienden a ser repetidas una y otra vez, corresponde ahora hablar de reacciones circulares secundarias. Dos avances más respecto al subestadio anterior: el bebé imita conductas de los adultos siempre y cuando esas conductas pertenezcan a su repertorio conductual (abrir y cerrar la mano, sacar la lengua, cerrar los ojos, producir sonidos...); además, el bebé al que se enseña un objeto que le llama la atención trata de conseguirlo una vez que se le esconde, pero a condición de que parte del objeto le sea visible o de que tuviera ya iniciada la acción motriz de cogerlo.

Lenta pero implacablemente, el bebé sigue acumulando conocimiento sensoriomotor durante el *subestadio 4* (8-12 meses). Los esquemas secundarios construidos en el subestadio anterior van a multiplicarse y a combinarse entre sí al servicio de conductas crecientemente complejas: ve un objeto alejado que le interesa y que está atado al extremo de una cuerda que tiene cerca y tira de la cuerda para conseguir el objeto. La conducta es intencional: se propone fines sensoriomotores (alcanzar el objeto) y pone en acción esquemas para conseguirlo (tirar de la cuerda); claro que si hay dos cuerdas cerca y el objeto está atado sólo al extremo

de una de ellas, tal vez empiece equivocándose y tirando de la que no es, porque las relaciones espaciales objetivas no están aún plenamente desarrolladas. El bebé imita gestos y sonidos nuevos para él. Ya se puede hablar de conservación de objetos: si se le oculta un objeto interesante bajo un cojín rojo X, el bebé lo levanta para apoderarse del objeto; si se le repite la acción varias veces, el bebé levantará el cojín rojo sin vacilación. Pero si tras esas repeticiones el objeto le es escondido bajo un cojín verde Y adyacente, el bebé buscará bajo el cojín rojo donde solía encontrarlo, sorprendiéndose entonces de no dar con él. A esta conducta se le llama «error del subestadio 4». Resulta curioso que un error que los bebés cometen con tanta naturalidad, tan sencillamente, haya provocado y continúe provocando literalmente docenas de investigaciones para tratar de explicarlo satisfactoriamente. La explicación de Piaget era sencilla: el esquema de conservación de objeto (mantener conciencia de la existencia allí donde está del objeto que ya no se ve) es todavía imperfecto a estas edades; sólo cuando el esquema se perfeccione y se haga más móvil (es decir, aplicable a contextos distintos a aquel en que se aprendió), el error del subestadio 4 desaparecerá.

Será precisamente la movilidad de los esquemas una de las adquisiciones del *subestadio 5* (12-18 meses); al servicio de la vocación de lograr equilibrios cada vez más complejos con el entorno, esta movilidad va a permitir una experimentación activa y va a dar lugar a una creciente diferenciación de los esquemas secundarios. Ello ocurre porque el bebé toma buena nota de las limitaciones de esos esquemas y se dedica a modificarlos y variarlos para que respondan mejor a los cada vez más complejos problemas de acción a que le enfrentan, entre otras cosas, sus crecientes habilidades motrices. Aparecen así las reacciones circulares terciarias, en las que las acciones se repiten una y otra vez (por eso se llaman circulares), pero introduciendo variaciones y repeticiones de una vez para otra (por eso se llaman terciarias); el bebé no se limita a coger un objeto y tirarlo para ver cómo suena al caer, cogerlo de nuevo y tirarlo otra vez, y luego otra, etc., siempre de la misma manera (reacción circular secundaria), sino que ahora lo tira una vez hacia un lado y otra vez hacia otro, una vez con más fuerza y otra vez más cerca, observando en cada ocasión el resultado obtenido (reacción circular terciaria). La causalidad se hace más objetiva, la relación medios-fines más eficaz (entre otras cosas porque la construcción de las relaciones espaciales también ha ganado en objetividad) y la imitación de los modelos se perfecciona también notablemente. A estas alturas la conservación del objeto está cada vez más establecida, pues el bebé lo busca allí donde lo vio por última vez o donde vio esconderlo; las limitaciones tienen que ver con que haya muchos obstáculos superpuestos, o con que los desplazamientos del objeto se hayan hecho fuera del alcance de la vista del bebé (esconderlo bajo uno de cuatro cojines aprovechando que el bebé miraba para otro lado).

Finalmente, el *subestadio 6* (18-24 meses) sitúa ya al bebé en la frontera entre su pasado sensoriomotor y su futuro simbólico. Se le da un objeto escondido en una caja, el bebé la agita, sabe que hay objeto encerrado, se imagina o representa la acción de abrir, y, sin más titubeos, lleva a cabo la acción representada, sacando la cosa de su escondrijo. Puesto que la acción ha estado en su mente antes que en sus manos, puesto que la representación ha precedido a la acción, el bebé ha dado el gran salto cualitativo: no se trata sólo de que tenga esquemas nuevos, es que a partir de ahora sus esquemas van a ser diferentes, mentales, simbólicos; es como un cambio de herramienta de trabajo que da acceso a nuevas realidades, a nuevos problemas. Con esa herramienta recién estrenada, la conservación del objeto es ya cosa hecha; poco importan la cantidad o la complejidad de los desplazamientos para alguien que tiene ya el objeto claramente representado en su mente, quizá incluso con una palabra que sirve para designarlo (lenguaje). Con esa herramienta le es posible no ya imitar lo que ve, sino reproducir lo que vio y le llamó la atención unos días antes (imitación diferida); y le será posible además recrear de forma creativa situaciones vistas o vividas, como cuando arrastra por el suelo una caja con ruedas imaginarias mientras reproduce el ruido de un motor, o como cuando simula tomar con su mano derecha la comida que sostiene sobre su mano izquierda vacía, llevándola después a la boca de su muñeca (juego simbólico).

2. Percepción y atención: desarrollo temprano

Gracias a Piaget, en la década de 1930 quedó claro que la inteligencia es anterior al lenguaje y es el resultado de intercambios constructivos entre el sujeto y los objetos que le rodean. Pero la descripción piagetiana recién resumida resultó estar cuajada de limitaciones, muchas de las cuales eran de naturaleza metodológica. En efecto, Piaget dependía de lo que veía a simple vista: acciones motrices claras (coger, alcanzar, arrastrar, buscar...) en situaciones cotidianas, fueran naturales o provocadas. Así, si el bebé no parecía muy interesado en producir consecuencias en su entorno era porque estaba aún centrado sobre sí mismo (egocentrismo inicial); y si no levantaba un cojín para buscar el objeto recién escondido, era porque al desaparecer de su vista, el objeto —creía Piaget— desaparecía de su mente.

La mayor parte de los descubrimientos posteriores a Piaget no hubieran sido posibles sin cambios en las herramientas de análisis. Algunas de las nuevas herramientas descubiertas y utilizadas por los investigadores para estudiar las competencias y capacidades de los bebés aparecen resumidas en el Cuadro 3.2. Como puede verse, algunos de los nuevos métodos implican analizar la conducta visual de los niños pequeñitos, una conducta que requiere para su estudio dispositivos más complejos y situaciones más sofisticadas que las utilizadas por Piaget para observar a sus hijos en el cuarto

Cuadro 3.2 Métodos para el estudio de las capacidades cognitivas de los bebés

— *Observación de conductas perceptivas sencillas*

Piaget se basó casi exclusivamente en la acción motriz. Hay conductas perceptivas sencillas que son informativas, como por ejemplo registrar el tiempo de fijación (cuánto tiempo pasa un bebé mirando un determinado estímulo).

— *Preferencias perceptivas*

Se utilizan dos estímulos distintos; por ejemplo, un triángulo azul y al lado un triángulo blanco; si sistemáticamente los bebés prefieren mirar o pasar más tiempo mirando al triángulo azul, parece claro que se sienten menos atraídos por el blanco que por otros colores. Se puede colocar a los bebés ante una pantalla en la que hay dos objetos iguales (digamos dos caras humanas), uno de los cuales es estático mientras el otro se mueve (una cara abre y cierra los ojos); si prefieren mirar al que se mueve, parece claro que lo dinámico les atrae más que lo estático.

— *Habituación-deshabituación*

Ponemos ante el bebé un estímulo atractivo (el rostro humano que abre y cierra los ojos). Vemos cómo el bebé se interesa y lo mira. Al cabo de un rato, su interés decae; deja de mirarlo o lo mira de tarde en tarde (se ha habituado al estímulo). De pronto, y sin que el bebé note que cambiamos de estímulo, lo que aparece ante él es una cara igual a la anterior pero que además de abrir y cerrar los ojos, abre y cierra la boca. Si el interés del bebé por el rostro aumenta de pronto, decimos que se ha deshabituado, es decir, que ha notado la diferencia entre este estímulo y el anterior (y de paso concluimos que ese bebé es capaz de percibir cambios en el interior de un estímulo).

— *Conductas operantes*

Se utilizan conductas espontáneas en los bebés para que produzcan determinados efectos condicionados; por ejemplo, les damos un chupete que en realidad es como un mando a distancia que opera sobre un estímulo visual: si el bebé chupa muy deprisa, consigue que el estímulo de la pantalla se vea con toda nitidez; mientras chupa despacio, el estímulo se ve borroso. Si cada vez que el bebé mira a la pantalla chupetea con rapidez, podemos asegurar que discrimina entre nítido/borroso y que prefiere lo nítido.

— *Medidas electrofisiológicas*

Se puede utilizar equipamiento tecnológicamente más o menos sofisticado para registrar cosas tales como reacciones de sorpresa (electroencefalograma, electrocardiograma), seguimiento visual de objetos (dispositivo que permite saber a qué se mira en cada momento), cambios en la temperatura de la piel que se relacionan con alteraciones emocionales (rayos infrarrojos que detectan a distancia la vasodilatación en el rostro), actividad del cerebro (modernas técnicas de exploración cerebral que permiten analizar la actividad neuronal mientras se realizan ciertas actividades).

de estar de su casa. La utilización de estas nuevas técnicas de análisis cambió en primer lugar nuestros conocimientos sobre el mundo perceptivo de los bebés, asunto del que nos ocupamos en este apartado. Unos años después, las nuevas técnicas y la nueva mentalidad cambiaron nuestras ideas sobre otras capacidades cognitivas tempranas, como mostraremos en el apartado siguiente.

2.1 Desarrollo temprano de las capacidades perceptivas

Los diferentes sentidos que permiten al bebé entrar en contacto con el medio que le rodea comienzan su maduración durante la vida prenatal, de tal forma que, para cuando se produce el nacimiento, todos los órganos sensoriales (la vista, el oído, el tacto, el gusto, el olfato, la sensibilidad respecto a los órganos internos y respecto al movimiento del cuerpo) están en funcionamiento. Eso quiere decir que el recién nacido ve, oye, es sensible a la presión táctil, a diferentes sabores y olores, a las punzadas de hambre en su estómago vacío y al movimiento de sus brazos y piernas. Pero en el momento del nacimiento, la maduración tanto de los órganos de los sentidos (por ejemplo, de las diferentes partes que componen el ojo), cuanto de las vías y estructuras cerebrales correspondientes, tienen todavía un largo camino por recorrer hasta llegar a los niveles característicos de los adultos, de forma, por ejemplo, que el sistema visual del recién nacido tiene todavía importantes limitaciones. Lo que es peculiar del sistema perceptivo, comparado con cualquiera otra de las capacidades humanas en desarrollo, es que este largo camino se recorrerá en un tiempo muy breve, de forma que al cabo de unas pocas semanas, en el caso de unas capacidades, o de unos pocos meses, en el caso de otras, las posibilidades del sistema perceptivo del bebé han alcanzado niveles semejantes a los de los adultos. Tal vez, como han sugerido algunos investigadores, el sistema perceptivo funciona como una bien diseñada plataforma de lanzamiento de la que podrán después despegar otros muchos aspectos del desarrollo, por lo que es importante su maduración temprana.

Antes de adentrarnos en el análisis de las capacidades perceptivas y su evolución, conviene hacer notar que dichas capacidades no están ni elegidas ni organizadas al azar o de forma caprichosa, tanto en el caso del bebé humano como en el de las crías de otras especies. Los rasgos del entorno que son relevantes para cada especie no son los mismos, de forma tal que los granos de trigo que provocan el picoteo de un pollito carecen de significado para un gato, para el cual, sin embargo, resulta muy significativa la presencia del mismo ratón que para el pollito carece de interés. Otro tanto ocurre en el caso de la estimulación auditiva, por poner sólo un ejemplo más, y en este caso ya referido a nuestra especie: de los muchos sonidos que oye el bebé (lenguaje humano, ladridos del perro de la casa, sonido del

timbre de la puerta, batidora eléctrica que prepara la papilla...), sólo se sentirá inclinado a imitar los de la voz humana; de forma semejante, los pájaros que viven en libertad tienden a imitar el canto de los pájaros de su especie, a pesar de oír cantar a pájaros de otras muchas especies. Desde el principio, pues, la percepción tiene algo de selectivo, algo que nos orienta a unos rasgos del entorno más que a otros: precisamente, a aquellos rasgos que son importantes y significativos para nuestra especie. Puesto que muchas de esas preferencias están presentes en el momento del nacimiento, no tenemos que aprender a seleccionar unos rasgos frente a otros. Al cabo de pocos meses, sin embargo, parte de los procesos atencionales del bebé empezará a depender cada vez más de sus experiencias previas, como más adelante mostraremos.

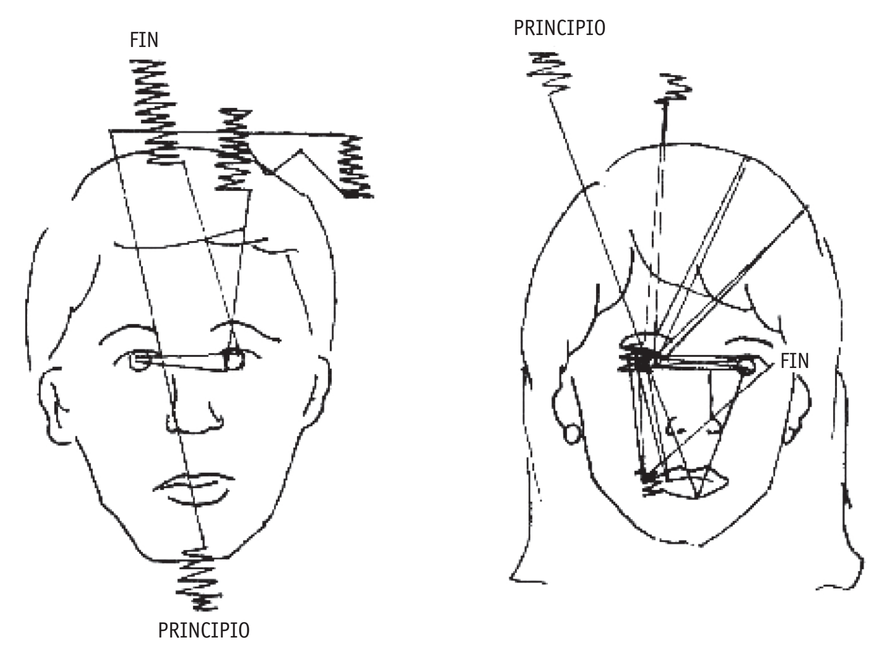
De todos los sentidos humanos, la *vista* ha sido el más estudiado, sin duda en relación con la importancia que para los humanos tiene lo visual. Niños y niñas recién nacidos pueden ver y, si se les presenta de manera adecuada, pueden seguir con la mirada un estímulo que se mueve ante sus ojos (por ejemplo, una mano que se desplaza lentamente ante su campo visual juntando y separando los dedos extendidos). Si estando mirando hacia arriba, un bebé recién nacido o de 3-4 semanas ve cómo un objeto cae sobre su cara, despliega una conducta defensiva consistente en cerrar los ojos, retirar la cabeza y levantar las manos (de todas formas, el investigador para la caída del objeto antes de que haga contacto con la cara del bebé). Además, el bebé recién nacido distingue unos colores de otros, como lo muestra el hecho de que prefiera mirar a un estímulo de color rojo, por ejemplo, más que a un estímulo blanco o gris.

Pero, como se decía hace un momento, tanto el ojo como las estructuras cerebrales encargadas de la visión tienen que madurar bastante después del nacimiento. Así, por ejemplo, serán necesarios varios meses para pasar de la visión borrosa del principio a una visión perfectamente clara y refinada. Pero a lo largo del primer trimestre la visión va siendo progresivamente más clara, de forma que ya a los 3 meses de vida la visión habrá dejado de ser borrosa, al menos en ciertas condiciones de luz, contraste y distancia. Parte de la mejora en agudeza visual se debe al hecho de que a los 2-3 meses el cristalino es ya capaz de adaptarse a la distancia del objeto que se está percibiendo. A esa edad, los dos ojos convergen ya sobre un mismo objeto, lo que va a mejorar tanto la agudeza visual cuanto la percepción de la profundidad y la tridimensionalidad.

Dos ejemplos más pueden servir para ilustrar los avances que se dan en el curso del primer trimestre de vida. El primero de ellos tiene que ver con la sensibilidad ante el contraste, que está presente desde el nacimiento, pero que mejora a lo largo de las primeras semanas. Imaginemos, por ejemplo, que ponemos ante un bebé de un mes dos tableros de ajedrez, el primero de ellos compuesto por seis cuadros en cada lado y el segundo compuesto por doce cuadros en cada lado: al mes de edad, el bebé prefiere mirar el tablero



Figura 3.1 Exploración visual de estímulos por bebés de un mes (izquierda) y de dos meses (derecha)



más sencillo, el que contiene menos elementos en su interior, el que no presenta contrastes de tanto detalle; el tablero 12×12 es visto por él como una superficie confusa de gris cuyos contornos internos le es difícil diferenciar. Entre el segundo y el tercer mes, los bebés serán ya capaces de hacer frente a la complejidad de contrastes del tablero más abigarrado, lo que habla de los progresos en sus capacidades visuales.

El segundo ejemplo tiene que ver con el hecho de que, muy desde el principio, los bebés no se limitan a mirar pasivamente los objetos de su entorno, sino que además los analizan y exploran con las habilidades visuales de que disponen. El notable progreso que se da en el primer trimestre de vida queda ilustrado en la Figura 3.1, en la que se muestra la exploración visual de dibujos de rostros humanos por parte de bebés de uno y dos meses, respectivamente. Como se puede apreciar, el bebé de cuatro semanas explora menos, menos sistemáticamente y con mayor tendencia a concentrarse en zonas de alto contraste como las partes externas del estímulo; un mes después, la exploración visual se ha hecho más sistemática, más ordenada, más compleja, y se ha concentrado en las partes internas del rostro humano, que son las que contienen más información, como es el caso de los ojos y la boca.

En la frontera entre el primer y el segundo trimestre, los bebés muestran ya su preferencia por la información visual organizada frente a la desorganizada. El ejemplo paradigmático nos lo proporciona de nuevo la percep-

ción del rostro humano, que no parece determinada innatamente. El bebé de uno o dos meses no se siente más atraído por un dibujo del rostro humano en el que cada cosa está en su sitio (pelo arriba, ojos bajo la frente, boca bajo la nariz, orejas a los lados...) que por un dibujo de un rostro en el que los rasgos aparecen desorganizados (un ojo en vez de labios, una oreja en vez de la nariz, pelo sobre uno de los lados de la cara...). Sin embargo, hacia los 3 meses distinguen claramente una cara de otra y prefieren mirar a la que presenta los rasgos bien organizados. Hacia esta misma edad reconocen la cara de su madre en una fotografía y son capaces de diferenciar entre las fotos del rostro de dos personas desconocidas que tengan cierto parecido entre sí.

Las capacidades visuales mejoran mucho a lo largo del segundo trimestre de vida. Así, por ejemplo, continúan mejoras significativas tanto en la agudeza visual cuanto en la percepción de la profundidad. El seguimiento visual de los objetos que se mueven se hace más eficaz, porque los ojos dejan de moverse a sacudidas y son ya capaces de un movimiento suave, lento y controlado. Hacia los 4 meses los colores se perciben enmarcados en categorías, de tal manera que el bebé percibe como más semejantes dos colores azules muy diferentes que un color azul y un color verde. Los bebés son capaces de explorar objetos crecientemente complejos, tanto si están estáticos como si se mueven. Hacia los 5-6 meses, si un bebé se ha habituado a un objeto en una determinada posición (por ejemplo, el dibujo de una cerilla en posición vertical), no mostrará reacciones de deshabituación ante el mismo objeto colocado en otras posiciones (inclinada, invertida...), lo que muestra que el objeto se reconoce como igual al modelo a pesar del cambio de orientación (McGurk, 1972). En muchos aspectos, las capacidades visuales a los 6 meses han alcanzado los valores adultos o están más próximos a dichos valores que a los del recién nacido (véase Kellman y Banks, 1998, para una revisión exhaustiva de literatura).

Tres ejemplos nos servirán para mostrar el avance que se da en las capacidades visuales en el segundo semestre de vida. El primero de ellos tiene que ver la percepción de objetos como totalidades significativas y no como la mera suma de diferentes elementos adyacentes. El rostro humano vuelve a ser una buena referencia, en este caso en relación con la percepción de las expresiones emocionales: en el tercer trimestre de vida, los rostros que expresan alegría se diferencian de los que expresan tristeza, o de los que expresan sorpresa o enfado, aunque desde los 3-4 meses los bebés empiezan a ser sensibles a las manifestaciones emocionales más marcadas, como se muestra en el capítulo 5. El segundo ejemplo tiene que ver con la percepción de la profundidad y con la evitación del vacío por parte de los bebés; probablemente parte del desarrollo de esta capacidad ocurre más tempranamente, pero se puede dar fe de su existencia hacia los 9 meses, cuando los bebés ya gatean y son colocados en un extremo del «abismo visual», un dispositivo de laboratorio que crea la impresión visual de un suelo que de pronto se

interrumpe, aunque en realidad se trata de un suelo transparente continuo bajo el cual hay una trama de ajedrez que en el centro del dispositivo se dobla hacia abajo en ángulo recto, volviendo a la horizontalidad un metro más abajo, creando así la ilusión visual de un pequeño abismo: llamado por su madre, el bebé situado en el otro extremo del dispositivo comienza a gatear hacia ella, pero de pronto se para al llegar a la zona del abismo visual, lo que indica que percibe la profundidad y la evita (Walk y Gibson, 1961).

El tercer ejemplo se refiere a la capacidad para llevar a cabo ciertas abstracciones perceptivas. Imaginemos un dispositivo de luces organizadas de manera similar a la figura humana y distribuidas según las articulaciones del cuerpo humano (una bombilla para la cabeza, otra para el cuello, una para cada codo y cada mano, una para la cintura, una para cada rodilla y cada pie); si hacemos que esas bombillas encendidas se muevan todas a la vez hacia la izquierda y luego hacia la derecha, es como un esquema de persona andando; imaginemos ahora el mismo dispositivo, pero invertido (la bombilla-cabeza abajo, las bombillas-pies arriba); e imaginemos aún un tercer dispositivo en el que las bombillas aparecen no ordenadas como en una figura humana, sino desordenadas (Proffitt y Bertenthal, 1990). En el segundo trimestre de vida, los bebés distinguen un dispositivo de otro, pero no muestran preferencia por ninguno de los dos que representan a la figura humana en movimiento; hacia los 9 meses, los bebés prefieren el dispositivo con la figura en su posición convencional de pie.

En relación con la *sensibilidad auditiva*, los recién nacidos no solamente oyen, sino que son capaces de hacer varias discriminaciones auditivas de una cierta precisión. Para empezar, prefieren la voz humana frente a cualquier otro estímulo auditivo, muy particularmente si esa voz se ajusta a los parámetros que los adultos solemos utilizar para dirigirnos a los bebés (frases más cortas y dichas mirando al bebé, un tono más alto y agudo de lo habitual, una exageración de la vocalización, un incremento del tono al final de las frases). Además, son capaces de discriminar desde muy pronto entre sonidos muy semejantes (como *ba* y *pa,* por ejemplo) y de hacerlo a veces con mayor eficacia que los niños mayores o los adultos, que sólo discriminarán entre los sonidos presentes en su propia lengua; cuanto más pequeño sea el bebé, menos orientadas hacia la lengua de su entorno estarán sus capacidades de discriminación y sus preferencias, lo que tiene pleno sentido, pues permite al niño una disposición generalizada para el lenguaje humano, disposición que poco a poco se irá concretando en relación con el lenguaje a que está realmente expuesto. No obstante lo anterior, y bajo ciertas condiciones experimentales, los bebés de unos pocos días mostrarán preferencias por las características prosódicas (ritmo, acento, entonación...) de su propia lengua o de otra similar (español e italiano, por ejemplo), frente a las de otra lengua que tenga características prosódicas muy diferentes (japonés, por ejemplo). Al igual que la que desde muy pronto muestra el bebé por la voz de su madre cuando se dirige a él en el tono típico que los adultos usa-

mos con los bebés, esta preferencia se ha puesto en relación con la exposición intrauterina a los sonidos filtrados de la voz de su madre (Aslin, Jusczyk y Pisoni, 1998).

Además de su orientación selectiva a los sonidos de la voz humana, las habilidades de percepción auditiva deben verse como una forma de exploración del entorno. Desde sus primeros días de vida, los bebés giran los ojos y la cabeza en dirección a la fuente de un sonido; unos meses después utilizarán el sonido como una fuente de información sobre la distancia a que se encuentra el objeto que lo produce, de manera que hacia los 6 meses, estando el niño en una habitación a oscuras y haciéndose sonar a diferentes distancias un objeto cuyo sonido le agrada, será más probable que haga movimientos de coger el objeto cuando esté realmente al alcance de su mano que cuando se encuentre a una distancia claramente fuera de su alcance (Clifton, Perris y Bullinger, 1991).

Por si lo anterior fuera poco, desde aproximadamente los 3 meses los bebés se muestran capaces de distinguir el tono emocional de las expresiones que se les dirigen, discriminando entre expresiones con entonación que indica alegría y expresiones con entonación que indica enfado, lo que nuevamente habla de la precocidad del sistema perceptivo en relación con la interacción entre el bebé y quienes le rodean.

Por lo que se refiere a la *sensibilidad táctil,* está también bastante desarrollada en el momento del nacimiento, aunque debe perfeccionarse en los meses siguientes. Algunos de los reflejos neonatales de los que se ha hablado en el capítulo 2 dependen de dicha sensibilidad (la succión, el hociqueo, el Babinski). También desde su nacimiento son los bebés sensibles al dolor producido por golpes, pinchazos, etc.; así se ha puesto de manifiesto, por ejemplo, en investigaciones que han estudiado la reacción de los niños que son circuncidados en sus primeros días de vida sin la protección de ningún anestésico: gritan, lloran, su tasa cardiaca y su presión sanguínea aumentan, se vuelven más irritables. En sentido contrario, los bebés se sienten reconfortados y muestran signos positivos cuando son acariciados, cuando su piel es rozada por objetos suaves, etc. Otra muestra de la sensibilidad táctil tiene que ver con la capacidad de los bebés para percibir cambios de temperatura y con su preferencia desde muy pronto por temperaturas templadas más que por las frías.

El tacto es además importante por ser desde muy pronto un útil instrumento de exploración de los objetos del entorno que se dejan manipular por el bebé. En cuanto los bebés tienen habilidad para coger objetos con sus manos, hacia los 3-4 meses, desarrollan una conducta típica que consiste en coger el objeto, llevárselo a la boca, repasar su superficie con labios y lengua, para después sacárselo de la boca y examinarlo visualmente. A partir de los 6-7 meses, la exploración táctil va a ir tomando buena parte del protagonismo anteriormente atribuido a la boca (Ruff, Saltarelli, Capozzoli y Dubiner, 1992).

La *sensibilidad olfativa* también se desarrolla durante la vida fetal, estando presente en los recién nacidos. Si se empapa un algodón con un líquido de olor agradable (perfume, plátano...) y otro algodón con un líquido de olor desagradable (amoniaco, vinagre, olor a pútrido...), se puede observar una reacción de agrado ante los primeros y de desagrado (nariz arrugada, ceño fruncido, cabeza hacia un lado) ante los segundos. Esta sensibilidad olfativa presente en el momento del nacimiento se desarrolla luego durante los primeros días de vida, dando lugar, por ejemplo, a una creciente preferencia por el olor del cuerpo de la madre. Si se pone una gasa sobre el pecho de una mujer que está amamantando y se ofrece a un bebé de unos pocos días por un lado esa gasa y por otro una gasa sin usar, el bebé prefiere el olor de la primera, incluso si ese bebé no está siendo él mismo amamantado y si la gasa había sido colocada sobre el pecho de una mujer que no era su madre. Hacia las dos semanas de vida, si lo que se pone bajo la nariz del bebé son, por una parte, la gasa usada sobre el pecho de su propia madre que le está amamantando, y, por otra, la usada con otra madre diferente que también está amamantando, se puede ya observar una preferencia por el olor del pecho de la propia madre (Porter, Makin, Davis y Christensen, 1992).

Cosas muy parecidas pueden decirse respecto al *gusto*. Las papilas gustativas de la lengua maduran antes del nacimiento, de forma que cuando los bebés nacen tienen ya una sensibilidad a diferentes sabores, mostrando agrado ante unos y desagrado ante otros. Típicamente, los sabores dulces le son gratos al neonato, como lo muestra su paladeo, su relamerse y su rostro relajado; los sabores agrios producen una respuesta de juntar los labios, arrugarlos y tratar de echar hacia afuera algo que no es de su agrado; los sabores amargos dan lugar a una expresión de disgusto, en este caso con la boca abierta y la nariz arrugada. Además de estas preferencias innatas, los bebés pequeñitos muestran una gran capacidad para desarrollar preferencias condicionadas por ciertos sabores frente a otros, de forma que si se les da a beber agua azucarada desde el principio, tenderán luego a mostrar una mayor preferencia por este tipo de agua; igualmente, si se les acostumbra a tomar un determinado alimento con sal, no les gustará cuando se les ofrezca soso; además, los bebés detectan el sabor que la leche de la madre tenga a alimentos que ella haya comido, lo que probablemente desarrolla en ellos una cierta predisposición hacia comidas típicas de su familia y su cultura (Mennella y Beauchamp, 1996).

El repaso anterior a cada uno de los sentidos clásicos debe complementarse con dos comentarios adicionales. El primero de ellos se refiere a la *coordinación intersensorial*, llamada también percepción intermodal, es decir, entre diferentes modalidades sensoriales. Existen evidencias de que al menos una incipiente coordinación intersensorial está presente desde el nacimiento, como lo muestra el hecho de que desde sus primeros días de vida los bebés giren la cabeza y los ojos en dirección de una fuente de estimula-

ción sonora, como ha quedado señalado más arriba a propósito de la audición, lo que pone de manifiesto una coordinación vista-oído al menos incipiente. Otra coordinación que parece estar presente tempranamente —si quiera, de nuevo, de forma incipiente— es la coordinación vista-tacto; al menos eso es lo que sugiere el experimento de Meltzoff y Borton (1979) en el que a unos bebés de un mes se les da a chupar, sin que puedan verlo, o bien un chupete liso convencional, o bien un chupete cuya parte más ancha es rugosa y tiene su superficie cubierta de bultitos; cuando después de suficiente experiencia con uno u otro chupete se ponen delante de los bebés los dos chupetes, se observa una preferencia por mirar aquel que se parece al que han estado chupando, como si trataran de reconocer con la vista lo que han conocido con el tacto.

En los meses siguientes, estas habilidades de coordinación intersensorial van mejorando y afinándose. Así lo muestran los experimentos de Spelke (1976) en los que los bebés son sentados frente a un altavoz, con una pantalla de televisión a su izquierda y otra a su derecha; en cada una de las pantallas hay una acción diferente (por ejemplo, a la izquierda hay un muñeco que toca un tambor; a la derecha, una persona hablando), pero por el altavoz sólo sale el sonido correspondiente a una de las imágenes. A los 4 meses los bebés muestran capacidad para mirar preferentemente a la imagen que se corresponde con el sonido que en ese momento sale por el altavoz. En torno a la misma edad, si en vez de las pantallas de televisión tenemos al padre y la madre del bebé que están hablándole, pero por el altavoz sólo sale la voz de él o de ella, el bebé orienta su mirada en dirección al progenitor cuya voz está oyendo en ese momento. Habrá que esperar unas cuantas semanas para que, hacia los 6 meses, los bebés den muestras de una percepción intermodal más compleja, como es la implicada en reconocer con la mirada objetos sencillos que habían estado explorando con las manos sin poder verlos, aunque como se ha indicado al final del párrafo anterior esta capacidad tiene antecedentes muy tempranos. Parece como si a medida que se afinan y hacen más precisas las capacidades de cada uno de los sentidos, se fuera también desarrollando y haciendo más compleja la coordinación intersensorial presente desde el nacimiento de forma incipiente.

El segundo comentario, antes de ocuparnos de otros contenidos, tiene que ver con el hecho de que muchas de las capacidades y preferencias de los bebés que acabamos de analizar tienen su álter ego en los adultos con los que se relacionan. Al fin y al cabo, a ellos pertenece esa voz que desde muy pronto les atrae, ese olor que desde muy pronto reconocen, ese rostro al que poco a poco se van acostumbrando. Y puesto que toda esa estimulación tiende a proceder de una misma fuente (la voz de la madre, su olor, su cara, su tacto), resulta poco sorprendente que los bebés se sientan más y más atraídos por las personas que con ellos se relacionan habitualmente, que los cuidan y alimentan, como veremos en seguida. Por su parte, los adultos también desarrollan capacidades sensoriales en algunos aspectos

semejantes a las de sus bebés, de forma que aprenden muy pronto a reconocer su llanto entre otros llantos, así como a identificarlos por su olor o por su tacto. Todo ello indica que los bebés humanos, lejos de venir al mundo como páginas en blanco, traen un complejo equipamiento que les predispone para la interacción social de carácter general primero, pero luego crecientemente orientada hacia las personas concretas que con cada uno interactúan, que le cuidan, le acarician, le alimentan, le limpian, le hablan y le quieren. E indica también que los adultos que protagonizan esos cuidados y esa estimulación están así mismo orientados a desplegar toda una serie de conductas que son a la vez expresión y fuente de reconocimiento y de cariño.

2.2 La atención temprana y sus determinantes

Los bebés humanos nacen con ciertas preferencias atencionales, es decir, con una mayor predisposición a atender a unos estímulos frente a otros. Lo hemos visto incidentalmente al señalar que prefieren mirar estímulos en un color vivo más que estímulos blancos o grises, así como al decir que prefieren el sonido de la voz humana frente a otros sonidos. Lo hemos dicho también al indicar que prefieren estímulos que tengan el nivel de contraste y complejidad que ellos puedan procesar. Además, el bebé humano se siente atraído por objetos en movimiento más que por estímulos estáticos, aunque de nuevo la velocidad del movimiento debe estar adaptada a sus posibilidades de seguimiento visual. Una vez que se han familiarizado con un objeto o acontecimiento determinado, los bebés prefieren estímulos novedosos que presenten una moderada discrepancia en relación con lo ya conocido, y también aquí se observa una creciente capacidad con la edad para hacer frente a discrepancias cada vez más acentuadas. Todas estas preferencias se encuentran en el momento del nacimiento y, como se ha indicado, se desarrollan en los días, en las semanas y en los meses siguientes.

En sus primeras semanas de vida se puede decir que las características atractivas de los estímulos fijan la atención del bebé, que, por así decirlo, carece de libertad para elegir entre un estímulo verde y un estímulo blanco, para elegir entre el sonido de la voz humana y el de un simple tono sonoro, para elegir entre una representación de una cara cuyos ojos se abran y cierren u otra que tenga esos rasgos estáticos. Se habla por ello de *atención cautiva* para referirse al hecho de que el bebé se siente irremediablemente atraído por los estímulos que contienen los rasgos que más llaman su atención. Por lo demás, el bebé no tiene que ir muy lejos para encontrar un objeto que contiene reunidos y paradigmáticamente compendiados todos esos rasgos que le son más atractivos: el rostro humano. En efecto, todas las características visuales que fijan su atención se encuentran reunidas en ese palmo de estimulación para un bebé inigualable: el contraste entre el pelo y la frente, entre los dientes y los labios o el interior de la boca; el brillo en

los ojos; el color; el movimiento en todo el rostro, un movimiento que los adultos exageramos y lentificamos para hacer más fácil la vida visual del bebé y para asegurar su atención mantenida; además, de ese rostro sale la voz que le atrae y que pronto aprende a individualizar; las posibilidades expresivas que le caracterizan hacen además que el rostro sea continuamente cambiante al tiempo que mantiene su identidad. Por lo demás, el rostro no va solo a ponerse ante el bebé, sino que va acompañado de un cuerpo con un olor, con un tacto, con un movimiento, con una temperatura, todo ello en las condiciones de estimulación que para el bebé son más atractivas. Por si lo anterior fuera poco, del rostro sale la voz y sus gestos contienen la expresión de las emociones que pronto se aprenden a discriminar.

La atención cautiva se va poco a poco transformando en *atención voluntaria* como consecuencia de la experiencia y los aprendizajes. Tomemos como el ejemplo la situación de coordinación intersensorial a que antes se ha hecho referencia: un bebé frente a un altavoz, con una persona hablando a la derecha y otra a la izquierda, pero con la voz de sólo una de ellas saliendo por el altavoz del centro. Supongamos que quienes están a izquierda y derecha son un hombre y una mujer desconocidos para el bebé; tanto él como ella están diciendo lo mismo, pero sólo la voz de uno de ellos se oye por el altavoz: hasta los 3 meses, los bebés no han aprendido a distinguir las voces masculinas de las femeninas, de forma que mirarán indistintamente a izquierda o derecha, no importa cuál sea la voz que en ese momento se oiga; a los 6 meses, sin embargo, los bebés fijarán su atención en el hombre si lo que se oye es una voz masculina y en la mujer si femenina. De manera semejante, aunque al principio se sientan atraídos por la voz humana en general, poco a poco esa preferencia se irá orientando claramente a las voces humanas que hablan el lenguaje que se utiliza en su entorno, prestando una atención creciente a los rasgos propios de esa lengua (Aslin, Jusczyk y Pisoni, 1998).

Una prueba de la capacidad de aprendizaje que los bebés muestran desde muy temprana edad en un ámbito relacionado con la atención tiene que ver con las expectativas que se forman, así como con la consecuente orientación de sus procesos atencionales. La demostración tiene en este caso como protagonistas a bebés de tres meses y medio a los que se presentaban estímulos en una secuencia fija determinada (por ejemplo, derecha-izquierda-izquierda) con un pequeño intervalo entre la aparición del estímulo en el lado que le corresponda en esa secuencia; a los bebés del grupo control se les presentaban los mismos estímulos con el mismo intervalo, pero en una secuencia derecha-izquierda aleatoria y, por tanto, imprevisible: los bebés del primer grupo, pero no los del segundo, mostraron pronto conductas anticipatorias, dirigiendo su atención hacia el lugar en el que el estímulo iba a aparecer (una vez a la derecha, dos a la izquierda, una a la derecha, etc.). Como señalan los autores de la investigación, se trata aún de una forma rudimentaria de atención y de expectativas ante acontecimientos (Haith y

Benson, 1998), pero se trata de una prueba más de que los bebés tienen desde muy pronto en funcionamiento una maquinaria cognitiva que les permite relacionarse con su entorno de forma crecientemente compleja y organizada.

Lo que todo lo anterior significa es que la exploración del entorno, que empieza siendo controlada por las características de los estímulos, poco a poco va a ir dependiendo de las características del sujeto (sus experiencias, sus conocimientos, sus expectativas, sus motivaciones...); se va haciendo cada vez más controlada, cada vez más motivada, cada vez más experimentada y cognitiva. Llega un momento en que prestar o no prestar atención a algo ya no va a depender de las características físicas de los estímulos, sino de las características del sujeto. Pero a esta situación se llega poco a poco y tras un largo proceso de desarrollo que desde luego no termina en la primera infancia, como lo podemos atestiguar los propios adultos, a los que a veces nos es difícil mantener la atención sobre un estímulo determinado cuando de pronto se oye una puerta que se abre o un ruido sorprendente e inesperado.

3. El conocimiento de la realidad y los orígenes de la representación

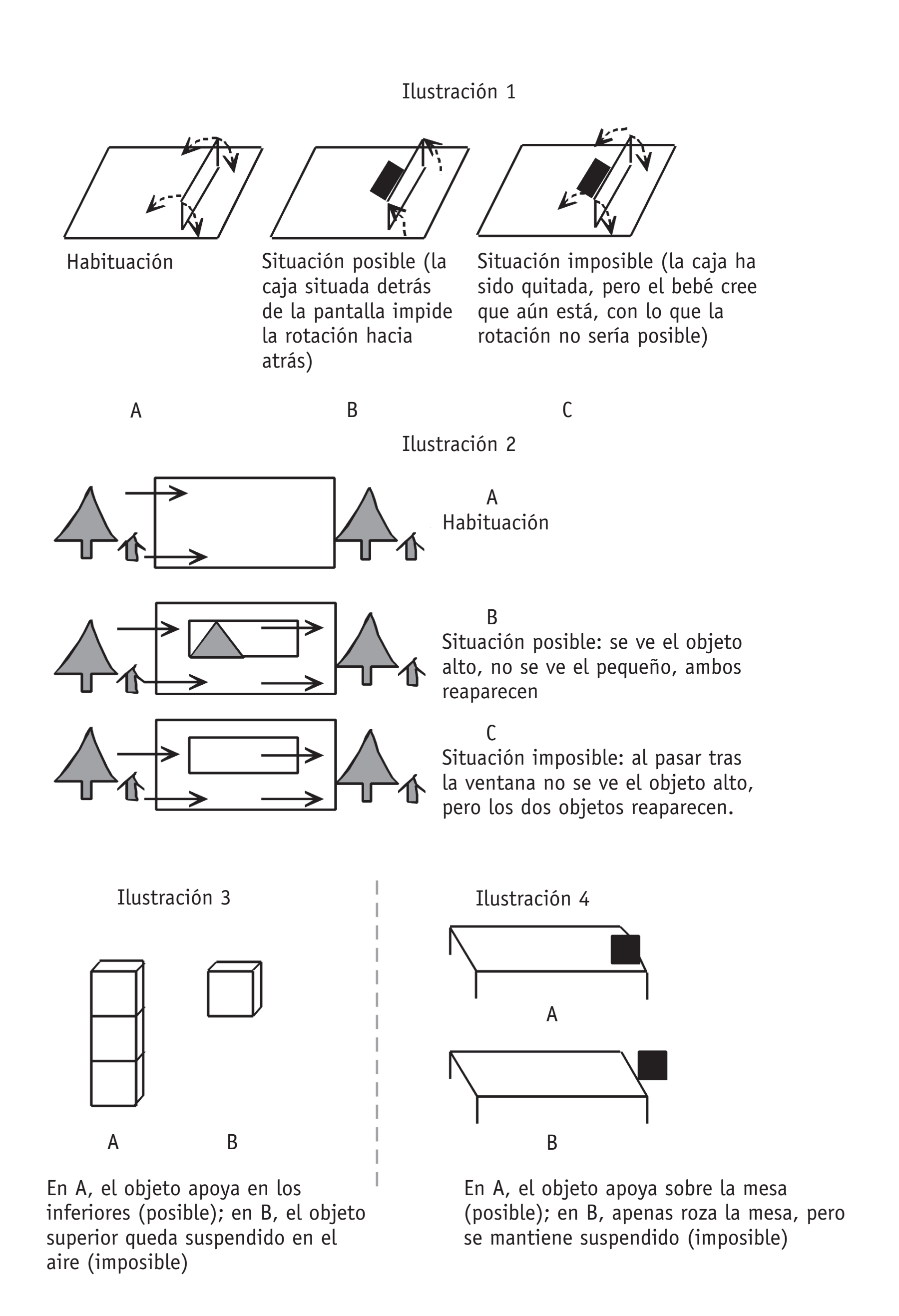
Piaget nos acostumbró a pensar en bebés sin símbolos y sin capacidad de representación. Tal como vimos más arriba, para él el acceso a la representación mental de lo real y a lo simbólico es el resultado de muchos meses de paciente elaboración sensoriomotora, al final de los cuales la realidad estaría compuesta tanto por objetos y situaciones reales, como por su equivalente representacional en la mente infantil; cuando esas representaciones puedan además expresarse a través de algún significante (la palabra, el dibujo, la imitación diferida), se dan entonces las condiciones establecidas por Piaget para poder hablar de símbolos.

Pero puesto que nuestra imagen de los bebés ha cambiado tanto desde que Piaget analizó la inteligencia sensoriomotora, resulta necesario revisar también las viejas premisas en relación con las capacidades representacionales tempranas. De hecho, lo que las investigaciones de las últimas décadas han venido a concluir es que, en lo que a las representaciones concierne, no existe la discontinuidad planteada por Piaget entre una época definida por la ausencia de representación y otra con la representación como protagonista central. Por el contrario, sin que ello suponga en absoluto negar los avances en la representación que se dan en edades posteriores, los bebés parecen disponer desde muy pronto de capacidades representacionales, formándose luego poco a poco —todavía durante sus dos primeros años— un repertorio representacional variado, organizado y crecientemente complejo. En las páginas que siguen ilustraremos estas afirmaciones con

datos procedentes de las investigaciones recientes referidas a cuatro ámbitos concretos: la conservación de objetos, las propiedades físicas de dichos objetos, la imitación diferida y la formación de categorías.

Como ya se señaló anteriormente, el análisis piagetiano de la *conservación de objetos* implicaba, entre otras cosas, habilidades motrices suficientes como para levantar un obstáculo bajo el cual se había ocultado un objeto. Por el contrario, los procedimientos utilizados en las investigaciones recientes se basan mucho en las conductas descritas en el Cuadro 3.2, particularmente en la conducta visual, en el procedimiento de habituación/deshabituación y en las reacciones de sorpresa. Tal es el caso con muchas de las investigaciones que han rastreado las capacidades de conservación de objetos en bebés de 3 meses en adelante. Una de las estrategias más profusamente utilizada consiste en presentar a estos bebés situaciones que implican conservación de objetos y que son físicamente posibles o imposibles, analizando si la reacción del bebé es diferente en uno y otro caso. Dos ejemplos procedentes del laboratorio de Baillargeon (1993, 1994) serán suficientes para nuestros propósitos. En el primero de ellos, se habitúa a los bebés a una pantalla (del tamaño de un folio apaisado, aproximadamente) situada verticalmente frente a ellos (Figura 3.2, ilustración 1); la pantalla va rotando hacia adelante y hacia atrás lenta pero apreciablemente, de forma que los bebés se habitúan a esa rotación (A); en un momento determinado, estando la pantalla tumbada sobre la mesa en la rotación que ha llevado cerca del bebé su borde superior, se coloca una caja justo detrás del borde inferior de la pantalla; si la pantalla continúa con la rotación hacia atrás que alejará del bebé el borde superior, se moverá hasta ser detenida por la caja situada detrás de su vertical (B); la caja es más pequeña que la pantalla, por lo cual no se verá una vez que la pantalla esté en posición vertical. El descrito es el acontecimiento lógico, el realmente posible. Pero si la caja se quita subrepticiamente cuando el bebé ya no la ve, la pantalla puede continuar con su rotación hacia atrás (C), lo que es imposible si se supone que la caja sigue allí. En otra situación típica del paradigma posible-imposible, los bebés son habituados a dos objetos, uno alto y otro bajo, que pasan por detrás de una pantalla de igual tamaño que la del experimento anterior y luego reaparecen por el otro extremo (Figura 3.2, ilustración 2); una vez habituados (A), se sustituye la pantalla por otra que tiene una ventana en el centro, siendo el borde inferior de la ventana más alto que el objeto pequeño; en la situación posible, el objeto alto se ve al pasar tras la ventana, pero el objeto pequeño no se ve (B); en la situación imposible, los objetos desaparecen tras la pantalla y el objeto alto no se ve pasar por el hueco de la ventana, pero ambos reaparecen al otro lado de la pantalla (C). En ambas situaciones, si los bebés se deshabitúan ante las versiones imposibles (es decir, si reconocen como diferentes a las experimentadas en la fase de habituación), están manifestando que creen en la existencia del objeto que no ven (la caja que debería impedir la rotación, el

Figura 3.2 Conservación de objeto (ilustraciones 1 y 2), gravedad y apoyo-contacto (ilustraciones 3 y 4): situaciones posibles e imposibles



objeto alto que debería aparecer por la ventana). Eso es lo que, de hecho, ocurre con bebés de tan sólo tres meses y medio, en contraste con la descripción piagetiana que remitía al subestadio 4 (de 8 a 12 meses) las primeras manifestaciones convincentes de conservación de objetos.

Aún en relación con la conservación de objetos, han sido múltiples los intentos de resolver el problema planteado por el error del subestadio 4, en el que el bebé que ha recuperado varias veces el objeto escondido bajo X, sigue buscándolo ahí a pesar de que acaba de ver que se le escondía bajo Y. Varias de las explicaciones que se han dado han insistido en que no se trata tanto de un problema cognitivo (el bebé de hecho sabe que el objeto está bajo Y), cuanto de un problema de incapacidad para inhibir una respuesta motriz bien asentada (levantar X). De hecho, se ha observado que aunque el bebé levante X, su mirada está sobre Y, donde realmente sabe que el objeto se esconde. Según esta interpretación, lo que al bebé del subestadio 4 le falta no es el concepto de objeto permanente, que ya tiene desarrollado, sino la maduración cerebral de la zona de la corteza responsable de la inhibición de respuestas motrices (Diamond, Cruttenden y Neiderman, 1994).

Situaciones experimentales igualmente ingeniosas han sido utilizadas para poner de manifiesto el conocimiento que bebés muy pequeños tienen de *otras propiedades físicas de los objetos* a las cuales sólo nos referiremos brevemente (véase Haith y Benson, 1998, para una revisión muy detallada). Los sujetos estudiados en estas situaciones experimentales tienen entre 4 y 6 meses y muestran habilidades que se relacionan con las nociones de apoyo y contacto (no se sorprenden si un objeto es colocado sobre otro y se deja en reposo sobre él, pero sí se sorprenden si el objeto es colocado sin soporte alguno y se queda suspendido en el aire, como se muestra en la Figura 3.2, ilustración 3; no se sorprenden si una caja se desplaza sobre una mesa hasta que coinciden el borde de la mesa y el borde más externo de la caja, pero sí se sorprenden si la caja no se cae después de seguir desplazándose hasta que sólo se da contacto entre el pico de la mesa y el de la caja, como se muestra en la Figura 3.2, ilustración 4), con la noción de causalidad (no se sorprenden si una bola que está en el centro de una mesa se mueve inmediatamente después de ser golpeada por otra, pero sí se sorprenden si la bola se mueve varios segundos después del impacto) y con la noción de número (si ven dos muñecas juntas durante un rato, luego aparece una pantalla que las tapa, a continuación viene una mano que se mete detrás de la pantalla y se lleva una de las muñecas, los bebés no se sorprenden si al retirar la pantalla aparece sólo una muñeca, pero sí se sorprenden si aparecen de nuevo las dos muñecas originales; si inicialmente había sólo una muñeca, aparece la pantalla que la tapa, viene luego una mano que deja otra muñeca detrás de la pantalla y luego se retira la pantalla, se sorprenden si aparece sólo una muñeca, pero no lo hacen si aparecen dos). Por lo que se refiere al espacio, otro de los contenidos analizados por Piaget en relación con la inteligencia sensoriomotora, bebés de 9 meses que han sido

acostumbrados a que un objeto está en una determinada posición respecto a su cuerpo (por ejemplo, a su derecha) son capaces de buscarlo en la dirección adecuada (en este caso, a su izquierda) después de que su cuerpo ha sido girado 180 grados, pero sólo cuando pueden utilizar algún punto de referencia externo muy claro (el objeto está colgado en la puerta de la habitación); habrá que esperar a los 12 meses para que la referencia egocéntrica (si estaba a la derecha, se buscará a la derecha después de haber sido girado 180 grados) se empiece a superar, dando lugar a una creciente objetivación del espacio.

En relación con la *imitación diferida*, sus orígenes han sido situados en edades mucho más tempranas que las atribuidas por Piaget, que pensó que se trataba de uno de los logros finales de la inteligencia sensoriomotora. De hecho, algunos autores han informado de que incluso bebés de 6 semanas son capaces de imitar algunos gestos de adultos presenciados el día antes (Meltzoff y Moore, 1994). Con conductas que no están en el repertorio del bebé, diversas investigaciones han dado cuenta de imitación diferida en bebés de entre 6 y 12 meses, tanto con conductas muy sencillas (poner un gorro sobre un muñeco), como con conductas que implican varios pasos (quitar un guante a un muñeco, sacudirlo y volver a ponérselo), y tanto con intervalos de un día, como de una semana o un mes.

Finalmente, en relación con la *formación de categorías* en los bebés, los datos parecen bastante concluyentes. Las evidencias que se remontan a edades más tempranas implican la utilización del ya conocido paradigma de habituación-deshabituación, en este caso con formas visuales; se trata de investigaciones que muestran que niños y niñas de entre 3 y 6 meses son capaces de «reconocer» formas visuales que en realidad no han visto, pero que constituyen buenos prototipos de las que realmente han visto. Así, por ejemplo, podemos habituar a un bebé a una serie de deformaciones de un triángulo equilátero (en un caso, un lado más largo que los otros; en otro, un ángulo más cerrado que los otros, etc.); una vez producida la habituación, si mostramos al bebé un triángulo equilátero perfecto (que en realidad no ha visto), no se producirá deshabituación, lo que significa que el bebé reconoce al triángulo nuevo y en realidad no visto antes como semejante a los que ya conocía; de hecho, el bebé puede tratar a este estímulo no visto como siendo más familiar que alguna de las variantes más extremas que realmente le fueron mostradas. Basándose en unos cuantos ejemplares distintos, el bebé es capaz de formarse un prototipo del estímulo, que es como una representación promedio de las figuras a las que ha estado expuesto. Si el triángulo nuevo presentara una gran deformación respecto a un triángulo, es probable que se produjera deshabituación, es decir, que el bebé lo reconociera como diferente a los triángulos vistos y a su prototipo, lo que indica capacidad para diferenciar entre miembros y no-miembros de una determinada categoría (Bomba y Siqueland, 1983).

Datos muy similares se han obtenido con bebés que están en el segundo trimestre de vida, pero usando en este caso para la habituación un determinado animal (fotos de gatos, por ejemplo) y para la prueba de reconocimiento un animal diferente (un perro): el hecho de que se produzca habituación ante más fotos de gatos, pero deshabituación ante la foto de un perro, pone de manifiesto que este último se ve como no formando parte de la misma categoría que los gatos. Con niños algo mayores (entre 7 y 12 meses) se puede usar una versión manipulativa de esta situación: se van presentando al bebé uno detrás de otro diferentes aviones de peluche, animándole a que los coja y los manipule; cuando la habituación se ha producido y el bebé ya no está interesado en coger más aviones, se ponen ante el bebé un nuevo avión de peluche y un pájaro de peluche con las alas extendidas: el hecho de que prefiera el pájaro pone de manifiesto que lo reconoce como miembro de una categoría diferente a aquella con la que se había producido la habituación; cuando la habituación se ha producido con pájaros, la deshabituación se produce con aviones. Con bebés un poco mayores (entre 11 y 14 meses) se han hecho experimentos que hacen uso de sus capacidades de imitación: se muestra a los bebés un animalito de juguete (un conejo, por ejemplo) y se simula la acción de darle de beber agua de una taza mientras se dice «bebe, bebe»; a continuación se ponen ante el bebé la taza, un animal diferente (un perro, por ejemplo) y un objeto no perteneciente a la categoría animal (un coche de juguete, por ejemplo), mientras se le dice al niño «bebe, bebe»: puesto que los bebés ofrecen entonces la taza al animal y no al vehículo, se entiende que están mostrando su distinción entre animal-no animal. Lo mismo ocurre si se usa una cama de juguete en vez de la taza y se utiliza la expresión «a dormir, a dormir»: los coches no son tumbados sobre la cama, pero los animales sí. Claro que si la acción que se ejecuta inicialmente ante el bebé es con un vehículo y una llave de juguete, simulando que se pone en marcha el coche al tiempo que se dice «brrrum, brrrum», cuando al niño se le ofrezcan la llave, un osito y un coche, y se le estimule con el ruido del motor, la acción de ponerlo en marcha la realizará el bebé con el automóvil, no con el animal (véase Mandler, 1998, para una revisión de estas investigaciones, muchas de las cuales son de su laboratorio).

Todas las evidencias anteriores nos hablan de una capacidad de representación manifiesta a lo largo del primer año de vida, capacidad que consiste no sólo en representarse mentalmente un objeto o una situación determinada, sino que implica además la formación de categorías mentales. Puesto que estas capacidades representacionales se están desarrollando al mismo tiempo que se realizan progresos en la inteligencia sensoriomotora, no parece que la representación sea la culminación de este tipo de inteligencia, sino que se desarrolla en paralelo con ella. Como señala Mandler (1998), Piaget nos había acostumbrado a pensar que a la inteligencia de tipo declarativo o conceptual sólo se llegaba tras un laborioso proceso de construcción en la inteligencia de tipo procedimental o senso-

riomotor, en una secuencia en que el formato de pensamiento de tipo sensoriomotor era reemplazado hacia los 18-24 meses por el formato conceptual. De hecho, muchas de las investigaciones revisadas en este apartado ponen de manifiesto que a lo largo de sus dos primeros años los bebés se sirven de ambos tipos de formatos. Esta visión implica un mayor énfasis en la continuidad entre la primera infancia y los años posteriores que la sostenida por Piaget, que resaltaba sobre todo una clara discontinuidad entre lo sensoriomotor y lo simbólico. Ello no debe hacer olvidar, sin embargo, que las capacidades de representación de los bebés no tienen todavía el alcance, la versatilidad y la capacidad reflexiva que se encontrarán en niños un poco mayores. Sin lugar a dudas, muchas de las capacidades que hemos visto manifestar a los bebés se basan en imágenes mentales e, indudablemente, tienen un carácter fundamentalmente implícito (que el bebé trate de forma diferente a un perro y a un coche no quiere decir que tenga elaborada una categoría explícita «animal» frente a una categoría explícita «automóvil»). A las tempranas capacidades de representación que hemos examinado les queda aún un largo camino por recorrer, y para comprobarlo no hay más que seguir el trayecto del viaje que se ofrece en el capítulo 7.

Las llamativas capacidades de que dan muestras los bebés en los modernos laboratorios de investigación han dado pie a algunos investigadores a sostener que muchas de ellas tienen un origen innato contenido en módulos específicos «precableados» en el cerebro (véase, por ejemplo, Mehler y Dupoux, 1990). No hay aquí espacio para entrar en los detalles de esa polémica, ya aludida en el capítulo 1, pero baste con decir que la opinión mayoritaria parece ir en contra de esta visión modularista-innatista, que por otra parte choca con todos los datos de que disponemos en relación con el cerebro como un órgano particularmente plástico y abierto a la experiencia, y no poblado de contenidos cerrados y prefigurados (véase el apartado 3 del capítulo 2). Lo que parece fuera de duda es que, dentro de esa plasticidad, el cerebro humano tiene unas capacidades, unas predisposiciones y unas herramientas que hacen posibles desarrollos tempranos de la complejidad de que se ha dado cuenta en este capítulo.

Por lo demás, no debe olvidarse que los bebés son también sensoriomotores, que necesitan manipular objetos, ensayar conductas, construir esquemas a base de esfuerzos de acomodación frente a la resistencia de la realidad a ser asimilada a esquemas más simples, procesos todos ellos que requieren tiempo, maduración y experiencia con objetos y situaciones. Como tampoco debe olvidarse que los bebés son, sobre todo, seres sociales orientados a la interacción con otros seres humanos; como se mostrará en el capítulo siguiente, es precisamente en esos procesos de interacción donde se van a labrar algunos de los más importantes mecanismos que contribuyen a la emergencia de la comunicación, la representación y el lenguaje.

4. Desarrollo de la memoria en los dos primeros años

A quien haya tenido la paciencia de leer hasta aquí no le hacen falta muchos argumentos adicionales para convencerse de que los bebés tienen memoria y hacen uso de ella desde los primeros días de su vida. Al fin y al cabo, tanto la técnica de la habituación, como la de la preferencia por la novedad, como las técnicas que se basan en el condicionamiento de conductas, son todas ellas técnicas que implican hacer uso de capacidades de memoria. El hecho de que algunas de estas técnicas se hayan utilizado con éxito con recién nacidos muestra que desde sus primeros días los bebés son capaces de registrar en su memoria algunos acontecimientos, aunque sin duda se trata de estímulos o situaciones muy sencillas y de una huella mnésica breve y frágil.

En condiciones experimentales muy especiales se han observado pruebas de la existencia de memoria en neonatos y bebés de unas pocas semanas, pero a partir de los 2-3 meses se han encontrado evidencias que prueban que la huella mnésica se extiende a períodos de más de dos semanas, prolongándose hasta más de seis semanas con bebés de 6 meses. Uno de los paradigmas de investigación típico consiste en poner sobre la cuna del bebé un móvil cuyos elementos tienen una característica determinada (por ejemplo, tienen todos una letra L bien visible); el móvil está unido al niño a través de una cinta atada en su tobillo, de forma que cada vez que mueve su pierna agita el móvil, lo que llama su atención. No pasa mucho tiempo antes de que el bebé descubra que puede entretenerse viendo cómo el móvil lleno de letras L gira y se mueve sólo con patalear. Si se sustituyen las piezas con una L por piezas con un signo + y se suprime la cinta que une móvil y tobillo, el bebé pronto descubre que, por mucho que patalee, los signos + no se agitan ni revolotean sobre su cabeza. Al cabo de un cierto tiempo (dos semanas para bebés de 2 meses, seis semanas para bebés de 6 meses), se vuelven a colgar móviles con L o con +, observándose un incremento del pataleo ante los primeros pero no ante los segundos (Rovee-Collier y Shyi, 1992). Nótese, de paso, que éste es también un buen ejemplo de la formación temprana de categorías (cosas L frente a cosas +) de que hemos hablado hace un momento.

Todos los datos más arriba revisados en relación con la imitación diferida constituyen también pruebas claras del mantenimiento de huellas mnésicas de determinados acontecimientos y experiencias. Como allí se vio, situaciones muy sencillas e intervalos de tiempo cortos (un día entre la conducta modelo y su imitación) dan lugar a imitaciones diferidas con bebés de algo menos de 2 meses. Como también se indicó, con bebés de entre 6 y 12 meses se ha obtenido la imitación diferida de conductas más complejas con intervalos que oscilan de varios días a varias semanas.

Finalmente, otra prueba de los progresos de la memoria a lo largo del segundo semestre de vida procede de investigaciones que han utilizado el paradigma del «error del subestadio 4». Como se recordará, se trata de ocultar repetidamente el objeto bajo un obstáculo X para, una vez producida la

conducta sistemática de buscarlo allí, esconderlo bajo un obstáculo diferente Y. Supongamos ahora que, una vez escondido el objeto bajo Y, impedimos al bebé extender su brazo inmediatamente, permitiéndole la conducta de búsqueda unos segundos después. Pues bien, si el intervalo entre esconder bajo Y y permitir al bebé buscar es de 10 segundos, los bebés de 7 meses dejan de producir el error típico, como si ya fueran capaces de ignorar, o como si hubieran olvidado, que el objeto había estado bajo X; sin embargo, con intervalos de 2 segundos, estos bebés buscan bajo X. Por el contrario, bebés de 8 a 12 meses siguen levantando el obstáculo X después de 10 segundos de que se les ocultara el objeto bajo Y (Diamond, 1995).

Sin lugar a dudas, los bebés tienen memoria. Pero, como se señaló al principio de este capítulo, la idea no es volver al siglo XIII y vestir a niños de un año con ropas de adulto, como si sus capacidades estuvieran ya plenamente desarrolladas. La memoria de los bebés es frágil, se refiere a acontecimientos y situaciones muy sencillas, y la duración de la huella mnésica está lejos de poder compararse con la que habrá tan sólo un par de años después. Además, como hemos visto antes a propósito de otras capacidades cognitivas, el funcionamiento de estos mecanismos es totalmente implícito, lo que significa que el bebé está aún lejos de poder proponerse recordar algo y poder elegir para ello unos procedimientos mejor que otros. Como para muchos otros contenidos revisados en este capítulo, uno de los mensajes fundamentales es que la trayectoria evolutiva que para las capacidades cognitivas se analiza en los capítulos 7, 12, 17 y 21 no es discontinua respecto a la analizada en las páginas precedentes. No hay, pues, un bebé puramente sensoriomotor cuyas capacidades estarían durante unos cuantos meses más cerca de las de los chimpancés y su inteligencia práctica, hasta adentrarse luego en el funcionamiento representativo y simbólico más típico de los humanos. Aunque en forma rudimentaria e incipiente, los bebés disponen de un repertorio cognitivo temprano que contiene de forma organizada los elementos y herramientas fundamentales de la inteligencia humana, incluidas las habilidades iniciales de comunicación y lenguaje de que se habla en el capítulo siguiente. Del uso que los bebés hacen de ese repertorio y de su evolución a lo largo de los dos primeros años hemos tratado de dar suficiente testimonio a lo largo de un viaje cuyo siguiente tramo de recorrido continúa en el capítulo 7. Por nuestra parte, sólo nos resta hacer una incursión en un ámbito de conocimiento muy diferente a los hasta ahora analizados, tal como habíamos anunciado al principio del capítulo.

5. Un objeto de conocimiento muy especial: el yo

Tenía razón Wallon (1932) cuando hace mucho tiempo escribió que la conciencia de sí mismo no es algo que exista en nosotros desde el principio; aunque empieza a formarse muy pronto, necesita de un largo proceso para

consolidarse; pero no se trata nunca de una consolidación definitiva, sino que va sufriendo cambios y transformaciones que reflejan, por un lado, las capacidades cambiantes con la edad, y, por otro, las experiencias vitales acumuladas. En este apartado se da cuenta de la evolución del concepto de sí mismo desde su albor hasta los 2 años; la evolución posterior de este muy peculiar conocimiento se muestra en los capítulos 9 y 13. Una descripción más detallada de esta evolución puede encontrarse en Palacios (1999a).

Si las personas que rodean al niño y la niña prácticamente no han hecho acto de presencia en todo el capítulo, sorprenderá poco que entren en escena en cuanto nos ocupamos de un contenido como la conciencia de sí mismo, que difícilmente podría desarrollarse fuera del marco de las interacciones sociales. De hecho, la conciencia de sí mismo emerge como un proceso de progresiva desagregación de la simbiosis inicial en que el bebé se encuentra respecto a quienes le cuidan y protegen. Simbiosis en primer lugar biológica y posteriormente, dada la absoluta dependencia que el bebé tiene de los cuidados que otros le proporcionan, existencial. Si un bebé aislado nos resulta inimaginable (sencillamente, no podría sobrevivir), el punto de partida es sin duda esa situación de intersubjetividad a la que Vygotski (1932-1934/1996) se refirió como una «conciencia primaria de comunidad psíquica»; según este autor (p. 306), el punto de partida de la conciencia del yo sería el «proto-nosotros», del que algunos meses más tarde acabarán diferenciándose un «yo» y un «tú» gracias a la «bipartición íntima» a que Wallon (1932) se refería.

En este proceso de desagregación o bipartición, a las emociones les cabe sin duda una parte importante. Dada la recurrencia de las situaciones en las que su incomodidad o su hambre, expresadas a través del llanto, encuentran alivio a través de los cuidadores habituales, asociados también a sus momentos de mayor tranquilidad y relajación, el bebé va construyendo poco a poco una relación afectiva intensa en la que se suceden estados emocionales de tensión y angustia, cuando las necesidades están insatisfechas y quienes las satisfacen no están presentes, con estados emocionales de relajación y satisfacción, cuando los cuidadores están disponibles. Por lo demás, las relaciones afectivas no están sólo vinculadas a las necesidades y tensiones fisiológicas, porque los cuidadores son también fuente de estimulación, de juego, de diversión (las cosquillas sobre la barriga, los sonidos divertidos, los gestos exagerados, los movimientos rítmicos...). Con el paso de los meses, estas relaciones van ganando en intensidad, pero también en diferenciación. Por una parte, entre distintos cuidadores, cada uno de los cuales tiene su propia forma de actuar, de estimular, de satisfacer necesidades; por otra parte, diferenciación entre el yo y los demás, porque la satisfacción de las necesidades no es inmediata, porque los cuidadores no siempre están presentes ni son la única fuente de estimulación, y porque además al tiempo que estos avances en el dominio afectivo se han ido

produciendo otros en el terreno cognitivo que van a contribuir poderosamente a esa diferenciación.

Puesto que sus cuidadores responden a sus llamadas, a su llanto y a su sonrisa, como quiera que los objetos responden a sus acciones y movimientos, y como además esto ocurre una y otra vez a lo largo del día (y, como los padres saben, frecuentemente a mitad de la noche), poco a poco se va definiendo en el bebé un sentimiento de eficacia personal, lo que algunos han llamado un sentimiento de «efectancia», entendido como la capacidad para producir respuestas contingentes por parte del entorno. Las primeras manifestaciones de este sentimiento aparecen en el periodo que va de los 4 a los 10 meses, intensificándose y sofisticándose a partir de ahí.

Las relaciones interpersonales se hacen más complejas a partir del establecimiento del apego a comienzos del segundo semestre del primer año de vida, con la distinción entre diferentes figuras de apego, con la jerarquía entre ellas, y con la diferenciación entre personas conocidas y desconocidas, aspectos todos ellos que se analizarán con detalle en el capítulo 5. Paralelamente, se van produciendo todos los progresos a que en las páginas anteriores nos hemos referido a propósito del conocimiento del entorno. En el contexto de estos avances, y un poco antes de su primer año (desde los 8-9 meses), los bebés empiezan a mostrar signos de autorreconocimiento cuando ven su imagen reflejada en un espejo o en la pantalla del televisor. Esos signos consisten, por ejemplo, en mostrar mayor interés por su propia imagen que por la de otros. Pero para que esto ocurra hace falta que el niño o la niña se estén viendo en directo, de manera que, por ejemplo, el movimiento que en ese momento están haciendo con su brazo sea el que se ve reflejado en la pantalla o en el espejo. Empiezan además a ser conscientes de que sus rasgos físicos reflejados en las imágenes son diferentes a los rasgos físicos de otras personas, aunque se trata por ahora tan sólo de una capacidad emergente. He aquí, por cierto, una prueba más del funcionamiento temprano de categorías básicas, en este caso con referencia a la distinción yo-no yo y en edades muy similares a las que más arriba vimos a propósito de la categorización de los objetos de la realidad.

Para cuando tienen en torno a 18 meses, niños y niñas están ya lejos del magma de simbiosis sincrética del que su yo ha ido poco a poco diferenciándose. Y si las relaciones de apego han dejado ya en el bebé para entonces el «modelo interno de relaciones interpersonales» a que se hará referencia en el capítulo 5, el conjunto de experiencias a que nos hemos referido en los párrafos precedentes ha sentado ya las bases para la formación en él de un «modelo interno de sí mismo» al que llamamos autoconcepto.

Aunque algunos son capaces de hacerlo ya a los 15 meses, la mayor parte de los bebés de 18 meses resuelven con éxito la «prueba de la mancha»: de forma subrepticia, a un bebé se le hace una mancha de carmín rojo en la frente; al cabo del rato, se lleva al bebé frente a un espejo: si la reacción consiste en señalar divertido la imagen reflejada, suponemos que no hay to-

davía autorreconocimiento (como si el niño estuviera diciéndonos: «¡Vaya pinta que le han puesto a *ese niño* del espejo!»); por el contrario, si el bebé se lleva sorprendido la mano directamente a su frente, tocándose la mancha de carmín, podemos concluir que está reconociendo su imagen y detectando la anomalía roja sobre sus cejas (como si se preguntara: «¿Qué es esto que *yo* tengo en *mi* frente?»). El hecho de que en estas edades se reconozca también en fotografías o en películas de vídeo en las que aparece haciendo algo que no coincide con lo que está haciendo ahora mismo (o con otras ropas, o a una edad algo inferior a la ahora tiene, etc.), pone de manifiesto que el bebé reconoce sus rasgos y los distingue de los rasgos de los demás. Ha surgido así lo que algunos han llamado el «yo existencial», es decir, la conciencia de que uno es diferente a los demás (Lewis y Brooks-Gunn, 1979).

Entre los 18 y los 24 meses (algo más tarde en algunos niños o niñas, sin que la demora en la cronología tenga en principio y por sí misma ninguna implicación especial), aparecen otras evidencias que prueban que la conciencia de sí mismo que había ido surgiendo en los meses anteriores está ya afianzada. Están, por una parte, los avances en el lenguaje, con la aparición de pronombres personales en los que el niño se refiere a sí mismo como «yo», «el nene» o «la niña» y a los demás como «tú» o «mamá» o «papá». A pesar de la complejidad que este tipo de pronombres tienen («yo» soy yo para mí, pero «tú» para quien se dirige a mí o «él» si a mí se refiere una persona que habla a otra), niños y niñas que están aprendiendo a hablar no los confunden, lo que entre otras cosas significa que tienen claras las diferencias y las fronteras entre las personas a que se refieren, incluido, naturalmente, uno mismo.

Por otra parte, entre los 18 y los 24 meses aparecen algunas manifestaciones conductuales que testimonian el afianzamiento de la conciencia de uno mismo y de la diferenciación entre el yo y los otros; nos referimos a conductas ligadas a dos tipos de situaciones: unas que implican sentimientos de competencia o incompetencia y otras que implican conciencia del acatamiento o violación de normas, sentimientos a los que en los capítulos 5 y 9 se da el nombre de emociones autoconscientes y sociomorales. Las primeras tienen que ver con la sonrisa y la satisfacción que los bebés experimentan cuando consiguen algo que se habían propuesto (el placer derivado del sentimiento de competencia), así como con su enfurruñamiento y frustración cuando fracasan; los sentimientos de competencia o incompetencia a que estas conductas remiten son ya una clara prueba de un yo midiéndose con las resistencias que la realidad ofrece a sus propósitos. Las segundas tienen que ver con la temprana interiorización de normas impuestas por los adultos, y se relacionan con la conducta paladina asociada a un comportamiento que entienden como correcto, o con el actuar embozado consecuente a la transgresión de alguna norma. Todo lo anterior implica que niños y niñas disponen no sólo del «yo existencial» que les hace sentir-

se distintos de los demás, sino también de un «yo categorial», definido por las capacidades, actitudes y valores que se van conformando alrededor de la conciencia de sí mismos y como parte de ella (Lewis y Brooks-Gunn, 1979).

Finalmente, por si hiciera falta alguna prueba más del afianzamiento de la conciencia del yo, entre los 2 y los 3 años es muy frecuente que niños y niñas atraviesen una fase a la que la literatura anglosajona se refiere como «los terribles 2 años» y a la que Wallon calificó como de cabezonería u oposicionismo: «Una fase combativa en la que el yo se conquista al mismo tiempo que se opone» (Wallon, 1946, p. 115 de la ed. cast.). No sólo ha conquistado ya el niño la noción de sí mismo, sino que además quiere intensificarla a base de oponerla y quiere que los demás sean tan conscientes como lo es él mismo de que dentro de aquel cuerpecito se esconde ya todo todo un individuo, todo un sujeto, toda una personalidad.

Todos estos progresos serían imposibles sin la base de desarrollo cognitivo que hemos analizado a fondo en este capítulo. Pero serían igualmente imposibles sin adultos, sin interacciones y sin relaciones. En los dos capítulos que siguen todo el protagonismo será para niños y niñas en el contexto de esos adultos, de esas interacciones y esas relaciones.

4. Los inicios de la comunicación, la representación y el lenguaje

Ignasi Vila

La comunicación y la representación son dos capacidades íntimamente relacionadas en el ser humano. De hecho, el instrumento más importante que empleamos las personas para comunicarnos es el lenguaje, sistema de naturaleza simbólica que, entre otras cosas, permite «re-presentar» la realidad (volverla a hacer presente cuando no lo está). La estrecha relación del lenguaje con la comunicación y la representación no implica que el origen y desarrollo de estos procesos respondan al mismo tipo de mecanismos psicológicos. Así, a lo largo de la historia de la psicología evolutiva se han sucedido diferentes posiciones: algunas como, la teoría operatoria de Jean Piaget, han invocado orígenes y mecanismos comunes, mientras que otras proclaman orígenes distintos, como los llamados «teóricos de la mente», que distinguen entre mente social y mente física. Hoy en día es difícil mantener la posición piagetiana sobre su origen común, teoría según la cual la acción solipsista del bebé sobre su entorno le conduce a construir la función simbólica o semiótica que traduce o permite tanto la comunicación como la representación. Pero la alternativa no tiene por qué ser la dicotomía entre mente física y mente social; así, desde posiciones más cercanas a la teoría sociocultural de Vygotski se sostiene que la actividad comunicativa se encuentra en la génesis de la representación y viceversa (Rodríguez y Moro, 1999). En este capítulo abordamos la descripción y la explicación de los inicios de ambas capacidades y, para ello, comenzamos con una breve descripción de las posiciones que durante años han animado el debate.

El capítulo está escrito partiendo de una concepción sobre la construcción del ser humano que hunde sus raíces en la creencia de que, en último término, la conciencia humana es contacto social con uno mismo, de que no es posible disociar el desarrollo cognitivo del desarrollo comunicativo, de modo que ambos tienen su origen en actividades socialmente organizadas en las que se implican activamente adultos y niños pequeños.

1. Piaget y Vygotski: dos referentes imprescindibles

Como se vio en el capítulo 1, en la década de 1960, una buena parte de la psicología —y, en concreto, de la psicología evolutiva— adopta un rumbo claramente diferente al de los años anteriores. Se deja de pensar en el bebé como un «libro en blanco» en el que el medio escribe y modela su futuro y, desde diferentes posiciones, se afirma la importancia de la propia actividad infantil y, en consecuencia, del sujeto en su devenir futuro. Una de las teorías que más influencia tuvo en este cambio de perspectiva fue la concepción de Chomsky sobre el lenguaje humano y su proceso de adquisición. En concreto, este autor proclama que el lenguaje es un «órgano mental» con una determinación cuasi-biológica y que, por tanto, su aparición responde a la maduración de especificaciones innatas que constituyen la esencia de la especie humana (Chomsky, 1975). Para Chomsky, el entendimiento o la cognición no tienen ningún papel en la aparición del lenguaje, controlada, según su punto de vista, por mecanismos específicos de naturaleza innata.

Esta posición, nuevamente en auge hoy en día en determinados círculos lingüísticos y psicológicos, tuvo un importante fracaso empírico en relación a las hipótesis que se derivaban de sus primeras formulaciones y ello hizo volver los ojos hacia otras posiciones que, si bien habían sido formuladas muchos años atrás, comenzaban a estar presentes en la actividad científica de los psicólogos gracias al derrumbe de la posición watsoniana que veía al recién nacido como un libro en blanco. En concreto, la teoría operatoria de Jean Piaget fue el referente más importante.

Este autor, a diferencia de Chomsky, afirma la primacía de lo cognitivo sobre el desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Para él, el lenguaje, entendido como representación, aparece, junto con otras conductas, como traducción o expresión de la función simbólica. Como se mostró en el capítulo 3, Piaget cree que, al final del estadio sensoriomotor el niño, a través de la coordinación y la diferenciación de los esquemas sensoriomotores, construye la capacidad de representar objetos, sucesos, personas, etc., y de actuar de un modo diferente a la inteligencia práctica, con una inteligencia ahora basada en procesos mentales internos que se manifiestan en forma de símbolos (Piaget e Inhelder, 1969). De hecho, la posición de Piaget sobre la aparición del lenguaje es coherente con el conjunto de su obra según la cual existe una continuidad funcional entre la vida y la lógica, continuidad que

viene dada por su definición adaptativa de la inteligencia y sus mecanismos de funcionamiento. En último término, Piaget ve en dicho funcionamiento el origen de todas las capacidades humanas, incluidas las que al final del segundo año de vida se saldan en la función simbólica.

Esta posición tuvo una gran importancia, ya que supuso abordar el estudio de la adquisición del lenguaje desde sus «pre-requisitos» cognitivos; así, se desarrolló una ingente investigación para conocer aquello que era «anterior» a la aparición del lenguaje y que, de una u otra forma, era condición para su emergencia. Ciertamente, y de acuerdo con las tesis piagetianas, lo anterior remitía al desarrollo cognitivo y, más en concreto, a las distintas construcciones que realizan los bebés a lo largo de sus dos primeros años de vida (noción de objeto permanente, coordinación de medios-fines, noción de causalidad, etc.).

No obstante, la búsqueda de lo «anterior» al lenguaje no quedó limitada a la tesis piagetiana de los hitos cognitivos, sino que un buen número de investigadores se lanzó a buscar los «pre-requisitos» comunicativos. En esta concepción, de naturaleza fuertemente sociogenética, se sostiene que, desde el comienzo de su existencia, los bebés se implican en rutinas sociales con sus cuidadores, de modo que su actividad no se da en el vacío, sino que se produce en un contexto que está socialmente organizado por la cultura y las personas del entorno. En otras palabras, la cultura y quienes la representan (en este caso, aquellos con quienes se relacionan los bebés), suministran permanentemente pautas y procedimientos para organizar la actividad infantil en su entorno físico y social. Este planteamiento implica que existe un desarrollo comunicativo previo a la aparición del lenguaje, desarrollo que es específico y no dependiente del desarrollo cognitivo, y en el que la contribución de los cuidadores es tan importante como la del propio niño.

Pero la tesis no se limita a negar la primacía de lo cognitivo sobre lo lingüístico, sino que va más allá y afirma la solidaridad de ambos desarrollos. Desarrollo cognitivo y desarrollo lingüístico, cada uno con sus mecanismos propios y específicos, forman una unidad, de modo que uno depende de otro y viceversa. Estas ideas, formuladas por Vygotski (1934) en el primer tercio del siglo XX, manifiestan que lo individual —la representación— y lo colectivo —la comunicación— no se pueden separar en la explicación de la ontogénesis. Desde nuestra perspectiva, éste es el punto de vista que aporta más luz para comprender la aparición y el desarrollo de ambas capacidades.

2. Los inicios de la comunicación y de la conciencia

A lo largo de la década de 1970, las investigaciones centradas en el primer año de vida de los bebés mostraron que éstos poseen un cierto grado de preadaptación para incorporarse a rutinas de intercambio social con sus cuidadores, como se mostró en el capítulo 3. Hoy sabemos que los recién

nacidos son seres activos, con un amplio repertorio de conductas que les permiten establecer una relación primaria con otros seres humanos, buscarla, iniciarla y, a la vez, regular el grado de estimulación social. Muchas de estas conductas poseen al poco tiempo una función objetiva —regular y controlar la acción y la atención conjunta en el ámbito de la interacción social—, aunque evidentemente en su uso inicial no cumplen dicha función, de modo que su dominio por parte de los bebés se realiza en el ámbito de prácticas socioculturales iniciadas y controladas por el adulto. En esta perspectiva, los bebés no son «libros en blanco» sobre los que se escribe y moldea a base de contingencias y repeticiones. La comprensión actual del desarrollo consiste sobre todo en conocer cómo los adultos coordinan y sincronizan sus conductas con las que ya utiliza el bebé, dando lugar así a rutinas y prácticas interactivas en las que la comunicación juega un papel clave.

A los 3 meses de vida, no hay habilidad comparable a la comunicación. La vida social del bebé, relacionada fundamentalmente con su cuidado —higiene, alimentación, etc.—, implica una simbiosis afectiva con sus cuidadores de la que surgen unos significados rudimentarios que son utilizados para regularla, pero que, a la vez, se encuentran en la base de los inicios de la conciencia o, en otras palabras, de la subjetividad. Trevarthen (1979) utiliza el término de «intersubjetividad primaria» para designar la acomodación que los bebés hacen de su control subjetivo a la subjetividad de los otros, entendiéndose que en esta subjetividad están los inicios de la conciencia y la intencionalidad individual.

Respecto a la intersubjetividad primaria que acabamos de referirnos, dos son los aspectos a destacar: primero, las características de las prácticas en que se inscriben las interacciones adulto-niño; segundo, la intencionalidad implícita en los primeros intercambios adulto-bebé.

2.1 Las características de las prácticas interactivas bebé-adulto

Desde el inicio de la vida, adultos y bebés participan conjuntamente en prácticas en las que lo más sorprendente es la habilidad que despliegan los adultos para sintonizar sus conductas con las del bebé en una especie de «toma-y-daca» que recuerda al diálogo entre hablante y oyente. En rutinas cotidianas de alimentación, de limpieza, de expresión de emociones, el adulto busca situaciones del tipo «ahora me toca a mí-ahora te toca a ti», en las que cada participante adopta su turno («ahora me muevo yo-ahora tú», «ahora gorjeo yo-ahora tú ...»). Este tipo de actividades posibilita que el bebé reconozca la pertinencia y la adecuación de sus conductas en relación con las conductas de sus cuidadores, condición sine qua non para la existencia de intercambios comunicativos. En la medida en que las interacciones se basan en la acción e interacción mutua, sin referencia a objetos o situaciones externas, se habla de intersubjetividad primaria.

El adulto acomoda su conducta a las pautas innatas infantiles y sincroniza sus movimientos, gestos y vocalizaciones en una especie de «diálogo» que Bateson (1971) denomina «protoconversación». Por ejemplo, en el ámbito de la atención conjunta, Fogel (1977) señala que, durante los tres primeros meses de vida, el bebé y el adulto se engarzan en numerosas situaciones diádicas en los momentos de afecto positivo, situaciones en las que ambos se miran de forma sostenida y mutua. El análisis de estas situaciones muestra el carácter simétrico de la interacción y, a la vez, el papel asimétrico de los participantes. Así, el bebé no puede sostener la mirada hacia y con el adulto hasta el infinito, ya que está limitado por constricciones biológicas que le obligan a retirar la cara, mientras que el adulto se pasa casi todo el rato mirando al niño y aprovecha los momentos de atención de éste hacia él para realizar una serie de conductas —exageración facial, vocalizaciones, etc.— que consiguen prolongar el período de atención. Así, no es descabellado pensar en el adulto como el principal responsable de la acomodación mutua, de modo que éste busca en todo momento coordinar su conducta con la del niño, encontrando ranuras en la actividad infantil para introducir sus propios movimientos en un intento no sólo de promover la interacción social, sino también de prolongarla.

Da la impresión que los adultos tienen un plan de actuación con sus criaturas (Kaye, 1979) basado en la «lectura» inmediata del niño, en la percepción de la interacción en curso y en la experiencia de interacciones previas. El adulto acostumbra a fijar el marco secuencial y sus límites, a la vez que repite los elementos básicos de la secuencia siempre de la misma forma, de modo que, cada vez que está en estado de alerta, el bebé encuentra un entorno estable y predecible que le permite «negociar» procedimientos comunicativos para acomodar su conducta a la del adulto.

Además, los adultos no sólo establecen unas situaciones rutinarias, relativamente predecibles por los bebés y que se rigen por reglas semejantes a las que se emplean en el ámbito del diálogo, sino que tratan a los recién nacidos como si ya fueran seres humanos con intenciones, deseos y sentimientos semejantes a los adultos (Newson, 1974); así, si el bebé emite un sonido cualquiera, el adulto responde con un «¿qué me dices, que tienes hambre?», tratando como intencional y llena de contenido comunicativo la conducta del bebé. Todas las conductas del bebé son interpretadas según el contexto y son dotadas de significado y sentido para poder hacer cosas con ellas más allá de su simple realización, lo cual nos lleva al siguiente punto de nuestra discusión.

2.2 La intención comunicativa ¿innata o construida?

Una de las cuestiones centrales en la comprensión de las primeras interacciones sociales se refiere a la cuestión de la intencionalidad. Algunos autores (Piaget, 1937; Bates y otros, 1975; Harding y Golinkoff, 1979; Harding,

1982) adoptan una posición constructivista y proclaman (Piaget) que la intención —en este caso, la intención comunicativa— aparece a lo largo del estadio sensoriomotor cuando el bebé es capaz de coordinar secuencias de conductas dirigidas hacia una meta, es decir, cuando puede tomar conciencia de un objetivo y establecer un plan para conseguirlo. En esta posición subyace la idea, antes explicada, de que el desarrollo cognitivo guía las conductas comunicativas de los niños y las niñas de modo que es un prerrequisito para su aparición.

Esta posición se vio apoyada empíricamente al demostrarse que, hacia el final del primer año de vida, el niño era capaz de emplear al adulto como un medio para obtener un objeto (por ejemplo, coger la mano del adulto y llevarlo delante de un grifo para obtener agua) y, a la vez, podía emplear un objeto como medio para atraer la atención del adulto (por ejemplo, coger una muñeca y agitarla delante del adulto para que éste mire y haga comentarios). Las primeras conductas se clasificaron como protoimperativas («dame agua») y las segundas como protodeclarativas («mira mi muñeca») (Camaioni, Volterra y Bates, 1976).

Estas conductas aparecían al mismo tiempo que la capacidad de los bebés de usar un objeto para obtener otro objeto (por ejemplo, arrastrar una alfombra para conseguir un juguete que está sobre ella). En último término, los tres tipos de conducta respondían a la noción de causalidad elaborada por el bebé durante el estadio sensoriomotor. Se invocaba, pues, la existencia de un mecanismo cognitivo, construido a lo largo del primer año de vida, mediante el cual el niño podía utilizar de forma apropiada diferentes medios para conseguir un fin deseado. En el ámbito de la comunicación, el uso de un adulto como agente de una acción determinada y el uso de un objeto para reclamar la atención del adulto se consideraba como indicios claros de la existencia de intención comunicativa. En la terminología de Trevarthen (1979), estamos ahora ante una situación de «intersubjetividad secundaria», en la que la comunicación entre el bebé y el adulto gira no en torno a la relación entre ambos, sino en torno a objetos y situaciones externas.

Sin embargo, no todos los autores han estado de acuerdo con esta posición y, por ejemplo, Jerome S. Bruner, ya en 1973, pensaba que la intencionalidad era muy anterior. En concreto, este autor afirma que, desde el nacimiento, el bebé es capaz de realizar las distintas conductas que subyacen a un acto intencionalmente comunicativo, pero que es incapaz de secuenciarlas adecuadamente en relación a un objetivo. En esta perspectiva, se cree que el bebé tiene muy desde el principio preferencia por un tipo de estímulos y despliega conductas apropiadas para su consecución, de modo que, cuando observa los efectos de su conducta sobre dichos estímulos u objetivos, su conducta se torna intencional. Bruner no se arriesga a caracterizar la intencionalidad como innata, pero sí apuesta porque, en definitiva, lo decisivo en el establecimiento de la intención comunicativa es el hecho de que

los adultos tratan todas las conductas infantiles como si ya fueran intencionales, de modo que, en poco tiempo, el bebé comienza a usarlas de acuerdo con su uso en el contexto humano, social y cultural en que se desarrolla.

Esta posición ha sido desarrollada por Trevarthen (1979) que cree en la existencia de diferentes «motivos» —no influidos por el mundo exterior— en los bebés para tratar con los objetos y para tratar con las personas, de modo que ante unos y otros despliega secuencias de conductas específicas (gestos, vocalizaciones, etc.) que, poco a poco, son controladas subjetivamente y se tornan claramente intencionales en un contexto cultural determinado.

3. Sobre los orígenes de la intención comunicativa, la acción y la atención conjuntas

En los últimos años se ha retomado nuevamente la discusión sobre los orígenes de la intencionalidad comunicativa desde los postulados que incorpora la «teoría de la mente». Así, hay datos que ponen en duda la existencia de una asociación desde el punto de vista del desarrollo entre las conductas en las que un objeto es usado para obtener un objeto, las producciones protoimperativas y las protodeclarativas. Sarriá y Riviére (1991, p. 50) hipotetizan «la diferenciación de los dominios social-comunicativo y físico en el período de aparición de la intención comunicativa». Otros trabajos realizados con gorilas y con niños autistas muestran también la incongruencia de mantener la existencia de unas estructuras cognitivas comunes para explicar las capacidades relativas al dominio del mundo físico y la adaptación al medio social. Gómez (1990) muestra que una gorila, cuidada en un medio humano, puede utilizar a un ser humano como un objeto para obtener otro objeto y, a la vez, también puede solicitar a sus cuidadores que realicen una acción en beneficio suyo. Este autor distingue ambas actuaciones como «actos de manipulación intencional» y «actos de comunicación intencional» y muestra que, entre unos y otros, existe una distancia temporal de unos 10 meses. Así, el uso instrumental del adulto y la producción de una protoimperativa no pueden responder al mismo mecanismo cognitivo, ya que existe una separación importante en la aparición de ambas conductas. Si el mecanismo fuera exactamente el mismo, no aparecería una distancia tan importante entre la aparición de una y otra conducta. Además, no se observaron producciones protodeclarativas, lo cual abunda en la disociación de los tres tipos de conductas desde el punto de vista de los mecanismos que las hacen posibles.

Las investigaciones realizadas por Baron-Cohen (1989) con niños autistas muestran resultados semejantes. Este autor muestra que estos niños no tienen dificultades en comprender y usar el gesto indicativo protoimperativo y, en cambio, tienen enormes dificultades para hacer lo mismo con las

indicaciones protodeclarativas. Estas investigaciones revelan de nuevo que las producciones protoimperativas y las protodeclarativas responden a mecanismos diferentes, ya que si no es imposible explicar por qué los niños autistas no tienen problemas en el uso de las primeras y encuentran enormes dificultades en el uso de las segundas.

Camaioni (1993) diferencia las producciones protoimperativas y las protodeclarativas en el sentido de considerar que las unas («quiero X») modifican el entorno y las otras («mira X») influyen en el estado interno del adulto; las primeras se sitúan en el ámbito del requerimiento de un objeto o de una acción y, por tanto, para su realización, lo importante es que el niño tenga una comprensión práctica de las relaciones entre la acción y la atención. Por contra, en el caso de las protodeclarativas o requerimientos de atención, el niño, además de controlar las relaciones anteriores, debe poder representarse al adulto como alguien que puede representarse algo como interesante. De hecho, esta autora cree que las producciones protoimperativas no evidencian, en sentido estricto, intenciones comunicativas, sino que éstas deben relacionarse con las producciones protodeclarativas. En concreto, afirma que las producciones protoimperativas necesitan tres habilidades: coordinar la orientación hacia un objeto o evento con la orientación hacia otra persona; percibir a los seres humanos como agentes autónomos y, a la vez, anticipar las acciones que pueden realizar en relación con ciertos objetivos; y, por último, utilizar modos distales de interacción —vocalizaciones, gestos, etc.— para influir sobre la conducta de los otros. Desde su punto de vista, ninguna de estas condiciones, ni de sus combinaciones, muestran la existencia de intenciones comunicativas, ya que no implican una representación de los demás como capaces de tener intenciones y de comprender las intenciones del otro. La intención comunicativa requiere una nueva habilidad: la construcción del otro como una persona capaz de atender selectivamente y de poseer estados psicológicos independientes como, por ejemplo, mostrar interés por objetos o sucesos. Ésta es la habilidad que está presente en las producciones protodeclarativas. En el fondo, Camaioni asume una concepción sobre el lenguaje semejante a la de Werner y Kaplan (1963), según los cuales el lenguaje fundamentalmente es una herramienta del conocimiento que permite contemplar y compartir la realidad con los demás antes que una herramienta que permite influir en la conducta de los demás.

Baron-Cohen (1994) adopta una posición semejante y relaciona la aparición de la intención comunicativa con la atención conjunta y las protodeclarativas o requerimientos de atención. En concreto, propone la existencia en el sistema neurocognitivo de un componente modular denominado MAC —Mecanismo de Atención Conjunta—, que tiene como función «leer la mente» de los demás y, por tanto, funcionaría como precursor de lo que, a partir de los 4 años, niñas y niños son capaces de hacer: entender y usar el poder de la representaciones mentales. Por eso, los autistas no tendrían una

«teoría de la mente», pues dicho mecanismo sería en ellos inexistente, lo cual explicaría la no aparición en ellos de producciones protodeclarativas. Este mecanismo serviría para representar si el sujeto y otro agente están simultáneamente atendiendo al mismo objeto o suceso y, evidentemente, sería innato, además de cumplir otras de las condiciones propuestas por Fodor sobre la organización modular de la mente y el cerebro. De este modo, la intención comunicativa, relacionada exclusivamente con la atención conjunta, aparecería de forma desligada del uso instrumental de un adulto para obtener un objeto o realizar una acción y su explicación residiría en mecanismos innatos que, cognitivamente, permiten la atención conjunta hacia los objetos o sucesos.

Sin embargo, hay otros puntos de vista. Tomasello (1995), por ejemplo, aborda el estudio de las diferentes capacidades que se requieren para poder «entrar» al lenguaje y la comunicación y afirma que, alrededor de los 12 meses de vida, se produce una auténtica revolución en las capacidades cognitivo-sociales de los bebés, semejante a la que se produce posteriormente a los 4 años de vida. En concreto, propone que a esta edad los bebés no sólo se perciben a sí mismos como seres intencionales, sino que son capaces también de percibir a los demás como personas que tienen intenciones. Pero, a diferencia de los defensores de la teoría de la mente y de la existencia de un mecanismo innato que permite la atención conjunta como origen de la comunicación, Tomasello (1995) considera que tanto la comunicación como la representación se originan en los intercambios sociales en los que el bebé se construye como un agente intencional y construye también al «otro» como un agente intencional, de modo que ambos pueden tener puntos de vista distintos sobre un foco de atención compartido.

Este autor argumenta que, alrededor de los 12-14 meses, niños y niñas son capaces de comprender y usar signos lingüísticos, lo que es determinante para justificar que son capaces de conocer al otro como un agente intencional. El uso de un símbolo implica una perspectiva particular del hablante en referencia al objeto referido. Así, cuando un adulto y un niño se comprometen juntos en la construcción de una torre pueden referirse a sus elementos como «rojo», «grande», «cuadrado», etc. La posibilidad de que el niño se implique activamente comporta obligatoriamente que sea capaz de especificar algo del foco de atención del adulto. Lo sorprendente es que en esas edades muestra dicha capacidad y responde de forma adecuada al símbolo empleado por el adulto e, incluso, es capaz «de reproducirlo en circunstancias nuevas apropiadas» (Tomasello, 1995, p.112) mostrando así que también puede adoptar una perspectiva particular sobre el referente en el que ambos, adulto y bebé, comparten su atención.

En este sentido, Tomasello (1995) no acepta la dicotomía de Camaioni (1993) sobre la acción conjunta y la atención conjunta y, aun aceptando la misma explicación para las protodeclarativas, cree que las protoimperativas se pueden explicar como «un intento del niño no sólo para obtener el objeto,

sino para cambiar las intenciones del adulto» (Tomasello, 1995, p. 111). Este autor cree que lo determinante en el progreso de la comunicación es, por tanto, la construcción de una nueva habilidad sociocognitiva por parte de los bebés según la cual pueden percibir a los demás como seres intencionales y ello se expresa tanto en los procedimientos imperativos —requerimientos de objeto— como en los declarativos —requerimientos de atención.

En definitiva, este autor se muestra más interesado por el estudio de las modalidades a través de las cuales los adultos guían y conducen el quehacer comunicativo de los bebés, que por invocar mecanismos innatos que lo hacen posible. De lo que se trata es de conocer los mecanismos y los procesos mediante los cuales los niños progresan en unas capacidades cognitivo-sociales que les permiten reconocerse a sí mismos y construir al «otro» como un ser intencional con creencias, pensamientos y sentimientos. El análisis que sigue se dedica, precisamente, al análisis de esos mecanismos y procesos.

4. Jerome S. Bruner: los formatos de atención y acción conjunta

A lo largo del primer año de vida, las consecuciones infantiles suponen una auténtica revolución. Es verdad que, como se mostró ampliamente en el capítulo 3, el bebé llega a este mundo equipado con un conjunto de conductas que, desde una perspectiva etológica, le permiten reconocerse en su especie y, a la vez, que la especie lo trate de modo que se incorpore a sus características más específicas —el lenguaje y el entendimiento. Al inicio de este capítulo, señalábamos que la comunicación y la representación forman una unidad, de modo que es en la actividad socialmente organizada en donde el bebé se construye como persona y construye a los demás. Probablemente, ha sido Jerome S. Bruner quien mejor ha mostrado este proceso.

Al inicio de la vida, el interés infantil está casi exclusivamente centrado en la interacción yo-tú del tipo intersubjetividad primaria, pero pronto se interesa también por los objetos. Así, hacia los 6 meses, el foco de atención de la díada adulto-niño se diversifica enormemente y, además de la propia díada, el mundo exterior —el de los objetos— cobra un gran interés y se incorpora a la relación con los demás en interacciones yo-tú-objeto del tipo intersubjetividad secundaria: en esta edad, el bebé es capaz de seguir la mirada de la madre —mirar hacia donde ella mira— y de utilizar la mirada como un índice deíctico («aquello», «eso») para mostrar que comparte un tema. Es el momento en que el adulto y el bebé se implican conjuntamente en una serie de juegos que adoptan la forma de rutinas, cuyas variaciones son predecibles por parte de los bebés. Bruner (1975, 1982, 1983) estudia este período y utiliza el término de *formato* para describir las características de este tipo de interacción social.

Ratner y Bruner (1978), tras estudiar el juego del «cucú-tras» en dos díadas adulto-niño, proponen que estos juegos presentan las siguientes características: 1) limitan y hacen muy familiar el dominio semántico en el que se emplean las diferentes producciones del adulto; 2) proveen una estructura de la tarea altamente predecible con claros momentos de corte o «rendijas» en donde uno y otro pueden introducir funcionalmente sus vocalizaciones; 3) permiten papeles reversibles a los participantes, de modo que en este caso, por ejemplo, uno puede esconder un objeto y el otro hacerlo reaparecer o viceversa; 4) las tareas implicadas son muy versátiles, pudiendo incorporar elementos y contenidos diferentes, y 5) la atmósfera de juego evita cualquier referencia al «castigo» a los errores o equivocaciones infantiles; equivocarse puede ser incluso divertido, con lo que la situación comporta siempre una actitud positiva hacia la innovación.

Inicialmente, Bruner aborda el estudio de estas situaciones o formatos para comprender su papel en el proceso de adquisición del lenguaje y, en definitiva, en el progreso de las habilidades comunicativas. En concreto, el autor se interesa en ellas porque, desde su punto de vista, en estos formatos o «microcosmos» de la cultura, las relaciones sociales están en consonancia con los usos del lenguaje en el discurso. Sin embargo, su propio punto de vista se ha ido modificando y, aún manteniendo esta posición, añade que, además, los formatos sirven para construir conjuntamente un «fondo de conocimiento» entre el adulto y el niño que permite a este último operar en una cultura determinada (Bruner, 1998).

4.1 Intersubjetividad y andamiaje

Las ideas que subyacen a la noción de formato se refieren a la intersubjetividad y el andiamaje. De la primera ya hemos dicho alguna cosa que ampliaremos a continuación; la segunda, se relaciona con el concepto vygotskiano de zona de desarrollo próximo introducido ya en el capítulo 1. Bruner cree que un adulto y un bebé se pueden implicar conjuntamente en una actividad —es decir, hacer algo juntos— porque entre ambos existe intersubjetividad o, en otras palabras, porque ambos son capaces de reconocerse sus propias subjetividades y, por tanto, «leerse» mutuamente sus intenciones. Si ello no fuera así, sería imposible que ambos participaran en situaciones rutinarias, pautadas y secuenciadas en las que cada uno hace lo que le toca en relación al otro para que la interacción se mantenga. Por ejemplo, en una situación de «dar-y-tomar» (pasarse una pelota uno a otro), basta simplemente con que uno de los dos extienda la mano hacia el objeto que tiene el otro, a la vez que le mira, para que se inicie el juego de pasársela mutuamente. La intención de «querer jugar a pasarse un objeto» no se puede ver, no es traslúcida, forma parte de la subjetividad de uno de los dos participantes. Sin embargo, basta simplemente un gesto, acompañado de la

mirada y de una vocalización (por ejemplo, un «venga» o «dámelo» del adulto) para que el bebé reconozca la intención, y viceversa. Además, no sólo hay un reconocimiento intersubjetivo de las intenciones mutuas, sino que, dadas las características de estas situaciones —repetitivas, secuenciadas, reversibles, etc.—, ambos saben «todo» lo que ocurrirá posteriormente y, por tanto, «cómo deben actuar» para que la situación progrese y no se vea interrumpida.

Tal y como dice Tomasello (1995), adulto y bebé se pueden implicar conjuntamente en estas actividades porque el bebé no sólo ha construido su propia subjetividad y, por tanto, es ya un ser con intenciones, sino porque además también ha construido al otro como un ser subjetivo y, por tanto, con intenciones. Lo más notable es que hacia los 12 meses, además de conocerse mutuamente así, ambos son capaces de «leerse» intersubjetivamente sus intenciones y de actuar de acuerdo a ello.

Esto nos lleva a nuestro segundo punto de discusión: el andamiaje. Si retomamos el ejemplo de «dar-y-tomar» y estudiamos su origen y evolución observamos que hacia los 6 meses, cuando el bebé empieza a interesarse en los objetos, los adultos inician un ritual que consiste en «hacer saber» al bebé que puede ser un receptor de objetos. En concreto, le muestran un objeto, lo agitan delante de él y se lo extienden, al tiempo que hacen producciones como «cógelo», «ten», «es tuyo» y otras semejantes que, normalmente, acaban con que el adulto coloca el objeto en la mano del bebé. Esta situación se repite numerosas veces, de forma que dos o tres meses después, basta con que el adulto extienda el objeto hacia el bebé para que éste extienda su brazo y lo coja. Es el momento en que el adulto le hace saber a su *partenaire* que también puede ser un agente de la acción y, por tanto, sus esfuerzos se dirigen a conseguir que, una vez que el bebé tiene el objeto en su mano, se lo pase. Las producciones cambian y se convierten en «dámelo», «pásalo», «es mío» y semejantes, además de extender la mano abierta y mirar directamente al bebé. Inicialmente, la situación suele finalizar con que el adulto coge el objeto de la mano del bebé. Este ritual, repetido un sinfín de veces, finaliza hacia los 12 meses cuando aparece el «dar-y-tomar» en sentido estricto, de modo que ambos juegan a pasarse un objeto del uno al otro. Para entonces, el adulto puede ya retirar el andamiaje que había montado para dar soporte al aprendizaje del bebé: ya no necesita coger él la pelota de la mano del pequeño, ni necesita siquiera reclamárselo verbalmente. Interiorizada por el bebé la situación gracias a todos los apoyos iniciales del adulto, tales apoyos ya no son necesarios; terminada la construcción, el andamio se retira. El adulto ha creado, controlado y dirigido una situación, siempre la misma, que el bebé, después de participar en ella numerosas veces, es ya capaz de «reconocer» de forma global, de modo que, como ya hemos dicho, conoce sus diferentes segmentos, su secuencia —qué va primero, qué va después y así seguidamente—, sus ranuras y, por tanto, los momentos en que puede actuar, etc. Ello significa que,

en relación con el ejemplo propuesto, en un período de seis meses, el adulto y el bebé se implican conjuntamente en una profunda negociación de procedimientos para llevar a cabo juntos una actividad —en este caso, el «dar-y-tomar». Procedimientos arbitrarios y convencionales y, por tanto, culturales, que además de la comunicación permiten al bebé acceder a la subjetividad del adulto, que, de forma más inconsciente que consciente, tiene un plan para incorporarlo a la comunidad cultural a la que pertenece.

Intersubjetividad y andiamaje son las dos caras de la misma moneda. Gracias a ambas nociones y al vehículo que las concreta, el formato, el bebé aprende a comportarse de forma situada, que es, en definitiva, la característica más importante del comportamiento cultural. Bruner (1998), desde esta perspectiva, extiende la noción de formato más allá de los juegos y habla de la hora de comer, de ir a la cama, de las situaciones de bienvenida o despedida, etc.

> Estos formatos suministran fácilmente a la madre y al niño oportunidades para hacer explícito lo que tienen en sus «mentes». En un sentido de futuro, también ofrecen a la madre un vehículo (tanto si se utiliza como si no) para hacer explícito aquello que la cultura pide. Más tarde, en definitiva, lo que la gente acaba haciendo en una oficina de correos es comportarse y pensar en la oficina de correos. La oficina de correos es también un formato (Bruner, 1998, p. 125).

La cita es ilustrativa del pensamiento de este autor, que, en definitiva, considera que, más allá de las capacidades iniciales del bebé en el momento del nacimiento, lo que se construye, gracias a la manera en que el adulto andamia los comportamientos en el ámbito de la interacción social, es un aprendizaje de cómo comportarse de forma adaptada en un contexto situado culturalmente.

4.2 El fondo de conocimiento cultural

No cabe duda que todo lo que ya sabemos sobre los formatos nos lleva a pensar que constituyen un espacio privilegiado para el progreso de la comunicación y de la representación y, en concreto, para la aparición del lenguaje, que emerge en el ámbito de la comunicación a través de un proceso de sustitución de procedimientos, proceso en el que el lenguaje se reconocerá como el más eficaz y económico para anunciar y cumplir las intenciones infantiles. Sin embargo, como acabamos de ver, Bruner (1983, 1998) va más lejos y propone que, a través de los formatos, el bebé construye además una interpretación de la comunidad cultural a la que pertenece, compartida con las personas adultas, gracias al establecimiento de un «fondo de conocimiento» común que le habilita para adaptarse y comportarse socialmente.

Seguidor de una buena parte de las ideas e intuiciones de Vygotski, Bruner postula que el bebé se construye como persona gracias a que los adultos lo tratan como tal desde el inicio de la vida. Ello significa que el adulto, los demás, la sociedad, se implican con el bebé en un proceso de negociación activa para que construya un mundo compartido con la comunidad. Tal y como hemos visto, los adultos animan a los bebés a hacer un determinado tipo de cosas con los objetos, a que repitan las conductas que antes ellos han hecho, a que experimenten un determinado tipo de emociones en función de la situación o de aquello que acaba de acontecer o a compartir puntos de vista sobre el mundo físico y social. En palabras de Bruner, adultos y bebé construyen así conjuntamente una microcultura. En otros términos, el formato no sólo sirve para incorporarse al lenguaje —cosa muy importante y decisiva para la adaptación cultural—, sino también para «institucionalizar» una visión compartida del mundo.

Por ejemplo, uno de los formatos más estudiados es el que se conoce como «lectura de libros». Este formato consiste en atender conjuntamente, adulto y niño, a un grupo de imágenes que, en nuestra cultura, acostumbra a estar comercializado en forma de libros con grandes láminas de colores en donde aparecen escenas de nuestra vida cotidiana o una colección de objetos como animales, juguetes, personas, etc. La «lectura de libros» es un formato que consiste en un vocativo de atención («¡Uy, mira, mira...!») para atraer la atención del *partenaire* hacia una imagen o dibujo y, tras la mirada, una pregunta tipo «qué» («¿qué es esto?»), seguido de una vocalización del niño o la niña (desde un «mmm», hasta un «tato» o un ya más acabado «gato», según la edad) y un *feed-back* tipo: «Muy bien; sí, sí, es un gato» o algo semejante. Ninio y Bruner (1978) estudiaron esta situación y la relacionaron con la incorporación de la designación, es decir, de las etiquetas con que nombramos la realidad y sus características (nombres, adjetivos, verbos, etc). El mismo Bruner (1998) señala que:

> [...] a nivel superficial, la negociación era sobre cómo se tenía que etiquetar una cosa. Más profundamente, la negociación fue sobre cómo las cosas denominadas han de ser *situadas*, en qué fondo de conocimiento establecido y compartido (Bruner, 1998, p. 126).

En concreto, Bruner ejemplifica esta afirmación señalando que, una vez que el niño es capaz de etiquetar correctamente tras una pregunta del tipo «¿qué es esto?», el adulto diversifica sus preguntas y pasa a preguntar cosas como «¿qué hace?», «¿dónde está?», «¿qué tiene?», etc. Es decir, una vez compartido un foco de atención y establecido el fondo de conocimiento, el adulto lo amplía en forma de comentarios para introducir características o propiedades y compartir otros contextos. Incluso, dice Bruner (1998), los adultos idean un sistema para determinar lo que ya es conocido por ambos, lo que forma parte de su fondo de conocimiento compartido, y aque-

llo que es nuevo y, por tanto, desconocido para el niño. Por ejemplo, usan preguntas «¿qué es esto?» en tono descendente cuando saben que su hijo conoce la respuesta y en tono ascendente cuando quieren que su hijo entienda la nueva etiqueta.

Las ideas de Jerome Bruner sobre los formatos muestran cómo los adultos actúan en relación con las capacidades infantiles y las extienden, de modo que posibilitan a niños y las niñas incorporarse a la comunidad cultural a la que pertenecen y adaptarse a ella. Probablemente, como dice Tomasello (1995), el estudio de los modos de interacción adulto-niño aporta más luz para comprender cómo poco a poco el bebé se construye como un ser intencional y, a la vez, construye al otro como también intencional, que invocar mecanismos innatos que permiten en un momento del desarrollo «leer» la mente de los demás.

5. La aparición del lenguaje

Comunicación y representación se saldan en el lenguaje. A lo largo del capítulo hemos visto cómo algunos autores (Bruner, 1983; Tomasello, 1995, 1996) que se interesan por ambas capacidades consideran que la aparición del lenguaje representa un hito en el desarrollo de ambas. De hecho, históricamente también ha sido así y, por ejemplo, Piaget entiende la aparición del lenguaje como la expresión de la función simbólica o semiótica (Piaget e Inhelder, 1969). Para este autor, el lenguaje es representación, al igual que otras conductas —imitación diferida, juego simbólico, imagen y dibujo—, y aparece, junto con las otras, al final del estadio sensoriomotor, una vez que el niño consigue separar la forma general de un esquema de acción de su contenido particular, emergiendo entonces la función simbólica como capacidad cognitiva que permite todas estas conductas simbólicas (véase a este respecto la exposición hecha en el capítulo 3). Para Piaget, la aparición del lenguaje tiene muy poco que ver con la comunicación, reflejando exclusivamente el desarrollo cognitivo del niño, por más que su aparición mejore notablemente las capacidades cognitivas y comunicativas del bebé. Los datos empíricos disponibles no apoyan este punto de vista, pues, mucho antes de que aparezca la hipotética función simbólica, los niños realizan usos lingüísticos que, evidentemente, no operan como símbolos, aunque sí como signos. Una posición que explique la aparición del lenguaje en un línea de continuidad con el desarrollo comunicativo parece más plausible que la hipótesis cognitiva.

Hemos visto cómo el adulto y el niño se implican conjuntamente en actividades desde el inicio de la vida y cómo en esas actividades ambos se comprometen en una negociación profunda y activa de procedimientos que permiten llevar la interacción a buen puerto. Como ya sabemos, lo que negocian es cómo mostrar sus intenciones, cómo saber hasta qué punto son

reconocidas por el otro, etc. Inicialmente, el bebé emplea el repertorio conductual con que llega a este mundo (llanto, sonrisa, mirada, etc.), pero poco a poco va incorporando gestos más arbitrarios y, por tanto, más culturales, como, por ejemplo, la señalización. Ello es posible porque, como hemos visto, el adulto presenta situaciones pautadas, segmentadas, secuenciadas, etc., que se repiten una y otra vez, de modo que el bebé tiene cientos de oportunidades para observar tanto las consecuencias de sus actos, como las de los demás y siempre en relación con el mismo telón de fondo.

La aparición de la señalización es un buen ejemplo. Alrededor de los 6 meses, el bebé se interesa por los objetos y, entre otras cosas, pretende cogerlos. Para ello, utiliza el «gesto de alcanzar» que consiste en, estando sentado, estirarse hacia el objeto, con la mirada fija en él, los dos brazos extendidos y las manos abiertas. Si no alcanza el objeto y el adulto considera que lo puede tener, la secuencia continúa con que el adulto acerca el objeto al bebé. Pero para ello ha tratado el «gesto de alcanzar» como si fuera intencional: el adulto presupone que el bebé quiere el objeto y que dicho gesto es un signo de ello, diciendo cosas como «sí, sí, te lo doy», a la vez que lo señala y luego lo coge y lo entrega. Pasan unos pocos meses y el bebé estiliza su «gesto de alcanzar»: mantiene la espalda recta, un brazo lo mantiene extendido, mientras que el otro queda más retraído y, además, aparece un cambio definitivo respecto a la situación anterior: ahora, el bebé alterna su mirada entre el objeto y el adulto: su gesto se ha tornado intencional. Ya no se trata de intentar alcanzar directamente el objeto, sino de hacer saber al adulto que lo quiere tener. Muy pocos meses después, alrededor de los 11-12 meses, el «gesto de alcanzar» desaparece y es sustituido por la señalización, usada también como una forma de requerimiento. Evidentemente, la señalización es un procedimiento más cultural que el «gesto de alcanzar» y, por tanto, permite nuevas posibilidades al bebé, de modo que muy pocos días después de su primera aparición, éste señala hacia un punto distante de la habitación, y el adulto coge el objeto y se lo pasa al bebé. Hay entonces ocasiones en que el bebé toma el objeto que quería coger, y ocasiones en que el bebé rechaza el objeto, porque lo que quería no era cogerlo, sino llamar la atención del adulto sobre dicho objeto por alguna razón. En otras palabras, si el «gesto de alcanzar» sólo permitía «quiero X», la señalización, procedimiento más cultural y evolucionado, permite tanto «quiero X» como «mira X».

Tal y como muestra el ejemplo anterior, lo que el bebé aprende sobre el lenguaje en estas situaciones son las «condiciones de felicidad» que hacen posible que sus requerimientos, sus indicaciones, sus señales y sus preguntas sean comprendidas y atendidas por los demás. En definitiva, aprende las condiciones para «hacer cosas» con el lenguaje. Este aprendizaje es anterior a la aparición del lenguaje propiamente dicho y se cumple mediante gestos, vocalizaciones, miradas, etc., pero es imprescindible para que el lenguaje pueda aparecer. Un niño que tiene sed puede realizar un requeri-

miento a partir de coger la mano del adulto, llevarlo a la cocina y señalar hacia el grifo a la vez que vocaliza. Probablemente, el adulto entienda sin excesivos problemas que está sediento y le dé un vaso de agua. La palabra «agua» aparecerá también como un requerimiento y expresa el mismo «fondo de conocimiento» que los gestos anteriores; pero ahora el niño comprende que dicho procedimiento (la palabra) es más eficaz y más económico que ejercitar una larga secuencia de gestos y acciones.

Las primeras palabras aparecen como un proceso de «sustitución funcional» en el que procedimientos arcaicos son sustituidos por procedimientos más culturales cuya eficacia y economía se es capaz de reconocer. Evidentemente, el progreso en el lenguaje es más complicado que este simple mecanismo, como se verá con detalle en el capítulo 8, pero es importante señalarlo para comprender que cuando aparecen las primeras palabras, el niño sabe ya un gran número de cosas sobre el lenguaje: la más importante de todas es que sabe cómo usarlo.

Pero junto con este proceso de «sustitución funcional» en el que se implican capacidades cognitivo-sociales, se debe invocar también otra capacidad del bebé. Nos referimos a las capacidades fonológicas que los bebés desarrollan a lo largo de su primer año de vida (véanse los detalles del desarrollo en el capítulo 8). Entre la realización de un gesto y su equivalente fonológico para cumplir la misma función existe una diferencia cualitativa muy importante. De hecho, desde una perspectiva evolutiva, las cosas parecen ser relativamente fáciles para los bebés, que desde muy pronto combinan gestos y vocalizaciones, de modo que, junto al desarrollo comunicativo descrito, existe un desarrollo fonológico que conduce al bebé a realizar producciones vocálicas semejantes a las que producimos los adultos.

Como se resaltó en el capítulo 3, los bebés son enormemente sensibles a la voz humana. Por ejemplo, tras 7 meses en el útero materno, ya son capaces de distinguir la voz humana de otro tipo de sonidos o ruidos, de forma que cuando nacen, muestran habilidades sorprendentes en torno a ella. En concreto, discriminan producciones de su comunidad lingüística de las de otras comunidades lingüísticas; son además capaces de discriminar todos los fonemas de las lenguas del mundo, capacidad que se pierde posteriormente. Como se ve, los bebés poseen notables capacidades psicoacústicas, algunas de las cuales se van perdiendo en ausencia de experiencias lingüísticas apropiadas.

Al igual que en relación con la percepción del habla aparecen habilidades notables, los bebés tienen también capacidades para producir sonidos. Así, al inicio, lloran y gritan; a partir de los 3 meses comienzan los gorjeos, que son sonidos guturales; a los 6 meses producen los primeros balbuceos, que son combinaciones de sonidos vocálicos y consonánticos que se repiten de forma melódica y entonativa. Posteriormente, alrededor de los 9 meses, aparecen las primeras formas fonéticamente estables o «protopalabras», que se emplean en combinación con gestos tanto en el ámbito de la aten-

ción como de la acción conjunta. Finalmente, alrededor de los 12 meses, aparecen las primeras palabras en sentido estricto. Como ya hemos dicho, de todo este desarrollo se da cumplida cuenta en el capítulo 8, donde se hace una exposición detallada e integrada del desarrollo lingüístico. Quedan apuntados los principales hitos de este desarrollo en el primer año en este capítulo cuyo énfasis ha estado más en los aspectos comunicativos y en los fundamentos de las conexiones evolutivas entre la comunicación, la representación y el lenguaje.

Hasta aquí nuestro viaje. Hemos partido de un bebé con un buen número de conductas que es además tratado por los adultos como si ya tuviera el repertorio de intenciones, expectativas y capacidades típicas de los humanos de más edad. En este comportamiento que da por supuesto en los bebés capacidades comunicativas y representativas que en realidad todavía no tienen completamente desarrolladas, se encuentra probablemente la clave del desarrollo de la comunicación y la representación y, en consecuencia, la clave de la aparición del lenguaje.

5. Desarrollo socioafectivo en la primera infancia

María José Ortiz, María Jesús Fuentes y Félix López

Se analizan en este capítulo los orígenes de la vida social y emocional, las diferencias individuales en los diversos procesos socioafectivos y los factores individuales y contextuales que explican tales diferencias. Un tema central, por lo tanto, será el desarrollo de la vinculación afectiva del niño con los cuidadores principales y el análisis de los variados factores que intervienen en el establecimiento de un lazo afectivo seguro o inseguro. El desarrollo de los diversos aspectos de la vida emocional y el modo en que factores temperamentales y relacionales marcan diferencias en todos estos campos será objeto de una revisión general. Finalmente, se analizan las primeras relaciones con los iguales y el papel de los padres y educadores en la adquisición y desarrollo temprano de la competencia social infantil.

1. El apego

1.1 Qué es el apego y cuáles son sus funciones

Tal como se ha visto en el capítulo 3, cuando nacen, los niños están muy indefensos y necesitados de la ayuda de los demás, pero están bien dotados perceptivamente, tienen una gran capacidad de aprender y están preprogramados para interesarse por los estímulos sociales y acabar vinculándose a algunas personas. El vínculo emocional más importante, al menos en la primera infancia, es el apego, el vínculo afectivo que el niño establece con una

o varias personas del sistema familiar. Aunque este vínculo forma un todo, pueden distinguirse en él tres componentes básicos: conductas de apego (de proximidad e interacción privilegiada con esas personas, por ejemplo), representación mental (los niños construyen una idea de cómo son dichas personas, qué pueden esperar de ellas, etc.) y sentimientos (de bienestar con su presencia o ansiedad por su ausencia, por ejemplo).

El apego tiene una función adaptativa para el niño, para los padres, para el sistema familiar y, en último término, para la especie. Desde el punto de vista objetivo, su sentido último es favorecer la supervivencia, manteniendo próximos y en contacto a las crías y a los progenitores (o quienes hagan su función), que son los que protegen y ofrecen los cuidados durante la infancia. Desde el punto de vista subjetivo, la función del apego es proporcionar seguridad emocional; el sujeto quiere a las figuras de apego porque con ellas se siente seguro: aceptado incondicionalmente, protegido y con los recursos emocionales y sociales necesarios para su bienestar. La ausencia o pérdida de las figuras de apego es percibida como amenazante, como pérdida irreparable, como situación de desprotección y desamparo, como situación de riesgo. Para cumplir estas funciones básicas (supervivencia y seguridad emocional), el vínculo de apego tiene cuatro manifestaciones fundamentales: a) buscar y mantener la proximidad, b) resistirse a la separación y protestar si ésta se consuma, c) usar la figura de apego como base de seguridad desde la que se explora el mundo físico y social, y d) sentirse seguro buscando en la figura de apego el bienestar y el apoyo emocional (Feeney y Noller, 1996).

Tal vez lo más importante es comprender que los miembros de la especie humana somos mamíferos muy sociales que, para sobrevivir y desarrollarnos adecuadamente, dependemos del establecimiento de relaciones adecuadas con los demás. Éstas suponen vínculos afectivos y sociales como el apego y la amistad. El apego juega un rol muy importante a lo largo de todo el ciclo vital y, desde los 3 ó 4 años hasta la adolescencia, la red de amistades va adquiriendo una importancia creciente. Por ello, establecer adecuados vínculos de apego con personas adultas que nos cuiden y eduquen, así como vínculos de amistad con iguales con los que compartamos experiencias y juegos, es fundamental para el desarrollo.

1.2 El apego durante los primeros años de vida: un sistema de interacción con otros

Para entender el desarrollo del apego en los primeros años conviene tener en cuenta cuatro sistemas relacionales, dos de los cuales están presentes desde el momento del nacimiento (el sistema exploratorio y el afiliativo), mientras que los otros dos hacen su aparición a partir de los 6 meses (sistemas de apego y de miedo o cautela ante extraños). El Cuadro 5.1 recoge el contenido y significado de cada uno de estos importantes sistemas relacionales.

Cuadro 5.1 Sistemas relacionales en el primer año de vida

Sistemas relacionales presentes desde el nacimiento

- *Sistema exploratorio* o tendencia a interesarse por el mundo físico y social y a conocerlo. Al estar presente desde el nacimiento, los bebés actúan en sus primeros meses sin ningún miedo o temor: tocan, chupan y examinan todo lo que está a su alcance; a la vez, están en estado de alerta ante todo lo nuevo que puedan ver, oír, oler, etc. Son, en definitiva, verdaderos exploradores del mundo, para ellos enteramente nuevo.
- *Sistema afiliativo* o tendencia a interesarse por las personas y establecer relaciones amigables con ellas. Presente desde el nacimiento, se mantiene activo durante toda la vida. En los primeros meses, el niño no manifiesta preferencia por unas personas u otras y tampoco le producen ningún temor las personas desconocidas. Por ello, en los primeros meses son los adultos los que deben cuidar totalmente de los niños, teniéndolos en sitios seguros y evitando que se acerquen a ellos personas o animales peligrosos.

Sistemas relacionales que aparecen hacia la primera mitad del primer año de vida

- *Vínculo de apego* con una o varias personas con las que el bebé procura mantener la proximidad y una interacción privilegiada. Es el sistema relacional básico, que una vez formado va a regular en buena medida los demás y, sobre todo, va a determinar el tipo de relación que el niño establecerá con las personas y, hasta cierto punto, con las cosas y las situaciones.
- *Miedo ante los desconocidos* o tendencia a relacionarse con cautela o incluso a rechazar a las personas desconocidas. El que los niños acaben o no dando una respuesta de miedo depende fundamentalmente de la «evaluación» que ellos mismos hacen en función de factores tales como el grado de control que tienen de la relación con el desconocido, la intrusividad del desconocido, la presencia o ausencia de la figura de apego, etc. Este sistema permite al niño identificar peligros potenciales para así pedir ayuda.

Una vez establecidos los cuatro sistemas descritos en el Cuadro 5.1, el vínculo de apego regula en buena medida la exploración y las relaciones de afiliación o miedo con las personas. La presencia de las figuras de apego o la adquisición de un estilo de apego seguro, como veremos, predice relaciones más confiadas y eficaces con el mundo social y físico. Por otra parte, como veremos más adelante, los niños acaban teniendo un estilo de apego que es toda una forma de estar en el mundo y relacionarse con las personas, especialmente en las relaciones que requieren intimidad.

La evolución del apego sigue una secuencia típica en la que caben destacar cuatro fases fundamentales: la primera ocupa el primer trimestre de vida, la segunda ocupa el segundo, la tercera se da típicamente durante el segundo semestre y la cuarta ocurre a partir del primer año. Veamos con detalle el contenido de cada una de estas etapas.

Cuando el niño nace, manifiesta *preferencia por los miembros de la propia especie* sin establecer diferencias entre quienes interactúan con él. Como se vio en el capítulo 3, los niños ponen de manifiesto claras preferencias por los estímulos sociales (rostro humano, voz humana, temperatura humana, etc.) y pronto establecen asociaciones entre ellos. Pero se trata del reconocimiento de la recurrencia de algún elemento del estímulo (postura que se adopta para mamar, rasgos del rostro de la madre, etc.) o de la mera asociación entre ellos, sin que el niño tenga un reconocimiento global de la persona. Durante este período, la actividad del niño está fundamentalmente regulada por ritmos biológicos a los que se adaptan los adultos. La mayor parte de los autores alargan esta fase *hasta el tercer mes* de vida del niño.

Poco a poco va apareciendo en el bebé una *preferencia por la interacción con los adultos que le cuidan normalmente*, pero sin rechazar a los desconocidos. Los niños discriminan con claridad entre unas personas y otras (no sólo algunos rasgos aislados) y manifiestan clara preferencia por interactuar con los que normalmente les cuidan. Esta habilidad para reconocer perceptivamente a las figuras de apego y diferenciar entre propios y extraños, expresada claramente en conductas, la adquieren *entre los 3 y los 5 meses.* La interacción se hace más flexible (menos dependiente de ritmos biológicos y respuestas reflejas), extensa y adaptada a los ofrecimientos y respuestas del adulto en la interacción cara a cara. En este período, sin embargo, el niño no rechaza aún los cuidados que le ofrecen los desconocidos.

El siguiente paso es la formación de los sistemas relacionales de *apego y de miedo a extraños*. En la *segunda mitad del primer año* de vida, los bebés manifiestan una clara preferencia por las figuras de apego, a la vez que rechazan a los desconocidos. Las figuras de apego no sólo son reconocidas, sino que pueden ser evocadas gracias a las capacidades de representación, permanencia de la persona y memoria. La separación provoca reacciones de protesta y ansiedad, y el reencuentro produce alegría y sosiego. El sistema de apego está claramente formado: las conductas para procurar o mantener la proximidad de las figuras de apego, la reacción ante las separaciones breves, el sufrimiento por la pérdida de estas figuras y el rechazo o desconfianza ante los desconocidos y el uso de la figura de apego como base desde la que se explora el mundo físico y social, no dejan lugar a dudas.

A partir del *primer año de vida*, una vez establecido el vínculo del apego, el niño va conquistando *cierto grado de independencia* de las figuras de apego gracias a sus nuevas capacidades de locomoción, verbales e intelectuales. Este proceso es siempre conflictivo, pues exige readaptaciones continuas con ganancias y pérdidas de ciertos privilegios, por lo que va acompañado de deseos ambivalentes de avanzar y retroceder. Sin duda, se producen cambios lentos pero continuos: las nuevas capacidades mentales y la propia experiencia del retorno de las figuras de apego permiten al niño aceptar mejor las separaciones breves; el contacto físico no necesita ser tan estrecho y continuo; la conducta exploratoria no necesita tanto de la pre-

sencia física de las figuras de apego. Pero en los momentos de aflicción (enfermedad, por ejemplo) o de separaciones que se pueden percibir como amenazantes (hospitalizaciones, ingreso en la escuela infantil, etc.) se activan sobremanera las conductas de apego, reaccionando de forma similar a como se hacía en los primeros años de vida. Los conflictos afectivos más importantes durante este período son los producidos por las situaciones de separación, el deseo de participar en la intimidad de los padres y las rivalidades fraternas. Los niños desean participar en la intimidad de los padres que les es prohibida: dormir con ellos, interponerse cuando se acarician, etc. Descubren que hay determinadas situaciones, que no acaban de entender, en las que no pueden estar y de las que son excluidos.

Si durante este período nace un nuevo hermano, los niños pueden sentirse desplazados en las atenciones, mientras asisten perplejos al cuidado continuo que sus padres le ofrecen al recién nacido. Esta situación suele provocar rivalidad y regresiones en la conducta. Demostrarles incondicionalidad y disponibilidad para seguir atendiéndoles en todo lo que necesiten es la mejor forma de ayudarles a superar los celos.

Las separaciones breves, en las hospitalizaciones, ingresos en la escuela infantil, viajes de los padres, etc., no son fácilmente entendidas a esta edad porque niños y niñas requieren de la presencia, disponibilidad y accesibilidad de las figuras de apego y tienen muchas dificultades para entender el sentido de las separaciones, comprender que quien se ha ido volverá en un tiempo determinado, etc. Mantener la disponibilidad y accesibilidad de las figuras de apego en las separaciones (demostrándoles que, si están afligidos, acudirán pronto) es muy importante durante todo este período.

El conjunto de experiencias de apego de la primera infancia da lugar a la formación de un *modelo interno de relaciones afectivas,* que es una representación de las características de la relación establecida con las figuras de apego. Se trata de una representación de naturaleza no consciente que tiende a ser bastante estable a partir del primer año, aunque puede verse afectada y modificada por experiencias posteriores. La función de este modelo es servir de base para las relaciones afectivas posteriores, guiando la interpretación de las conductas de otros y la forma de organizar la propia conducta con ellos.

1.3 Diferencias individuales en la seguridad del apego

1.3.1 Tipos de apego

Uno de los desarrollos más importantes de la teoría del apego ha sido el análisis de los diferentes patrones o estilos de apego y el origen de tales diferencias. Ainsworth, Blehar, Waters y Wall (1978) desarrollaron un procedimiento breve y sistemático denominado «la situación extraña» («situación del extraño», según otra traducción) y destinado a evaluar la seguridad del

Cuadro 5.2 Descripción de los ocho episodios utilizados para valorar los estilos de apego

Episodio	Participantes	Duración	Descripción del episodio
1	Madre, niño y observador	30 segundos	El observador introduce a la madre y al niño en la sala (amueblada con dos sillas y juguetes por el suelo) y sale.
2	Madre y niño	3 minutos	El niño y la madre permanecen en la sala. La madre, sentada en la silla, responde a las señales del niño, pero no inicia interacciones. Si al cabo de dos minutos el niño permanece pasivo, le anima a jugar.
3	Madre, niño y desconocida	3 minutos	Una mujer desconocida entra en la sala, se sienta en la silla y durante el primer minuto permanece en silencio. Durante el segundo minuto conversa con la madre. En el tercer minuto se acerca al niño e inicia una interacción amistosa con él. Pasado el tercer minuto, mientras la extraña está hablando al niño, la madre sale discretamente.
4	Niño y desconocida	3 minutos o menos	Primer episodio de separación. La desconocida responde a las iniciativas y señales del niño e intenta consolarlo o distraerlo si muestra angustia. Si la angustia es intensa, puede reducirse la duración del episodio.
5	Madre y niño	3 minutos o más	Primer episodio de reunión. La madre entra en la sala y la desconocida sale. La madre responde a las señales del niño, intenta consolarlo si lo necesita y procura que vuelva a explorar. Al cabo de tres minutos, cuando el niño está tranquilo, se despide y abandona la sala.
6	Niño	3 minutos o menos	Segundo episodio de separación. Si la angustia es intensa, puede reducirse la duración del episodio.
7	Niño y desconocida	3 minutos o menos	Tercer episodio de separación. La desconocida entra en la sala, responde a las iniciativas y señales del niño e intenta consolarlo o distraerlo si muestra angustia. Si la angustia es intensa, puede reducirse la duración del episodio.
8	Madre y niño	3 minutos	Segundo episodio de reunión. La madre entra, saluda al niño y lo coge en brazos, mientras la desconocida abandona la sala. La madre responde a las señales del niño, intenta consolarlo si lo necesita y procura que vuelva a explorar.

vínculo en la primera infancia. Se trata de observar cómo organiza el niño su conducta en relación con la figura materna a lo largo de ocho episodios breves más o menos estresantes, descritos brevemente en el Cuadro 5.2. Si analizamos dichos episodios podemos detectar las tres principales fuentes de ansiedad: un entorno desconocido, la presencia de una persona extraña y la separación de la madre.

Basándose en criterios como la ansiedad por la separación de la figura de apego, la reacción en el reencuentro y la utilización de la figura de apego como base de exploración, Ainsworth y sus colaboradores identificaron tres grandes patrones de apego, a los que recientemente se ha añadido un cuarto patrón:

- el patrón más frecuente (que afecta al 65-70% de las muestras estudiadas por Ainsworth), definido como *apego seguro,* se caracteriza por una exploración activa en presencia de la figura de apego, ansiedad (no necesariamente intensa) en los episodios de separación, reencuentro con la madre caracterizado por búsqueda de contacto y proximidad, y facilidad para ser reconfortados por ella;
- el estilo de *apego ansioso-ambivalente* agrupa a un porcentaje menor de niños (10-15%), cuya conducta se caracteriza por una exploración mínima o nula en presencia de la madre, una reacción muy intensa de ansiedad por la separación, comportamientos ambivalentes en el reencuentro (búsqueda de proximidad combinada con oposición y cólera) y gran dificultad para ser consolados por la figura de apego;
- el tercer patrón, en el que se sitúa aproximadamente un 20% de los niños, es definido como *apego ansioso-evitativo* y se caracteriza por una escasa o nula ansiedad ante la separación, por la ausencia de una clara preferencia por la madre frente a los extraños y por la evitación de la misma en el reencuentro (alejándose de ella, pasando de largo o evitando el contacto visual);
- recientemente se ha descrito otro patrón, denominado *apego ansioso-desorganizado*, en el que se agrupan los niños que en esta situación se muestran desorientados; se aproximan a la figura de apego con evitación de la mirada, en el reencuentro pueden mostrar búsqueda de proximidad para, repentinamente, huir y evitar la interacción, manifestando movimientos incompletos o no dirigidos a ninguna meta y conductas estereotipadas. Cuando los datos de estudios previos en los que se había utilizado la clasificación clásica se han vuelto a analizar incluyendo este estilo, los porcentajes de niños que manifiestan este patrón oscilan entre el 10 y el 12 %.

1.3.2 Antecedentes de la seguridad del apego

Para la teoría del apego, el principal determinante de la seguridad del vínculo afectivo es la sensibilidad de la figura de apego, entendida como la dis-

posición a atender a las señales del niño, interpretarlas adecuadamente y responder a ellas rápida y apropiadamente, disposición estrechamente relacionada con la empatía. En general, la investigación sobre el tema avala esta propuesta, aunque también existen discrepancias. Un reciente metaanálisis realizado por De Wolff y Van Ijzendoorn (1997) con 66 estudios sobre los antecedentes parentales en la calidad del apego infantil, ha corroborado la importancia de la *sensibilidad materna*. Sin embargo, su influencia parece algo menor que la encontrada inicialmente, y otras dimensiones, como la *sincronía* y la *mutualidad* en la relación, muestran una capacidad predictiva similar. Ello nos lleva a pensar que la seguridad del apego no sólo depende de la sensibilidad materna entendida como un rasgo de personalidad, sino de la sensibilidad como patrón conductual en el contexto de la relación, o, si se quiere, del tipo de relación madre-hijo o padre-hijo que se establezca.

En los niños con apego seguro se constata un tipo de interacción madre-hijo recíproca, mutuamente reforzante, en la que la figura de apego es eficaz a la hora de regular la activación emocional del niño, interpretar sus señales, responder de modo contingente, sin intrusividad, y mantener intercambios de atención conjunta frecuentes, lo que se traduce por parte del niño en expresión de afecto positivo y mantenimiento de la interacción. En este tipo de historia interactiva el niño forma un modelo interno que le permite anticipar y confiar en la disponibilidad y la eficacia materna, así como en su propia capacidad para promover y controlar los intercambios socioafectivos. Estos niños disfrutan de la interacción con la figura de apego, pero no necesitan un contacto continuo, pues la seguridad de la relación potencia la exploración confiada del entorno y la actividad independiente.

Las madres cuyos hijos son calificados como ansiosos-ambivalentes son afectuosas y se interesan por el niño, pero tienen dificultades para interpretar las señales de los bebés y para establecer sincronías interactivas con ellos, y son incoherentes —a veces reaccionan de manera muy positiva y otras se muestran insensibles. En este tipo de relación, el niño no desarrolla expectativas de protección, no sabe en qué medida cuenta con la figura de apego, lo que genera una ansiedad persistente sobre el debilitamiento o la pérdida de la relación, ansiedad que activa intensamente el sistema de apego e inhibe la exploración. A su vez, la rabia ante la frustración por la reiterada falta de disponibilidad materna es también intensa y persistente, y se integra en el modelo interno como una rabia anticipada que colorea la relación.

En cuanto a las madres de los niños evitativos, su estilo interactivo se caracteriza por la irresponsividad, la impaciencia y el rechazo. Estas personas son poco pacientes y tolerantes con las señales de necesidad de sus hijos, llegando incluso a bloquear su acceso y a impedir que se les acerquen. Con la evitación y la inhibición de las señales y conductas de apego, el niño previene el rechazo, la cólera o el mayor distanciamiento de la madre. Este tipo de apego se ha asociado también a un estilo de interacción materno ca-

racterizado por altos niveles de intrusividad, así como a una estimulación excesiva con escasa relación con el estado y las necesidades del niño.

Por último, trabajos recientes sobre el patrón de apego desorganizado en la infancia sugieren que se trata de un patrón frecuente en niños que han sido víctimas de episodios de negligencia y maltrato físico. En esta situación, el niño ha experimentado ciclos de protección y a la vez de rechazo y agresión, se siente vinculado a su figura de apego y a la vez la teme, lo que explica la combinación de aproximación/evitación. Este tipo de apego se ha encontrado también en niños cuyas figuras de apego no han resuelto el duelo por la muerte de un ser querido y expresan un grado de ansiedad que genera temor en el niño. En ambas condiciones, la base de seguridad es también una fuente de alarma e inquietud, lo que genera aproximaciones a la figura de apego interrumpidas por conductas desorganizadas.

Frente a esta hipótesis, que enfatiza la influencia de la relación entre el niño y la figura de apego, algunos autores han sostenido que los patrones observados en la situación extraña son manifestaciones de tipos temperamentales. Los niños de temperamento «difícil» serán más susceptibles de experimentar ansiedad en la situación extraña y más difíciles de consolar, por lo que tenderán a ser clasificados como ambivalentes; los niños fáciles, como seguros y los niños de reacción lenta, como evitativos. Puesto que suele aceptarse que el temperamento tiene una cierta determinación genética, podría pensarse que aceptar el papel del temperamento del niño en la dinámica de interacción madre-hijo llevaría a considerar una posible base genética en los tipos de apego; sin embargo, las cosas no parecen ser de esa manera, pues los estudios con gemelos idénticos han encontrado muy poca congruencia en sus estilos de apego y los trabajos comparativos han constatado que el tipo de interacción ejerce una influencia más poderosa que el temperamento (Belsky, Rovine y Taylor, 1984).

El hecho de que la seguridad del apego dependa del tipo de relación madre-hijo nos lleva a considerar aquellos factores que pueden incidir sobre esa relación, factores entre los que analizaremos las características del cuidador, las características individuales del bebé y los factores del contexto en que se produce la interacción.

Por lo que a las *características de la figura de apego* se refiere, el adulto que se relaciona con el bebé es una persona con una determinada historia afectiva, con una personalidad configurada y con determinadas expectativas y creencias sobre las capacidades y necesidades infantiles, sobre la crianza y la disciplina, etc. Cuando se ha analizado la influencia de los modelos internos de los cuidadores sobre la seguridad del apego de sus hijos se ha encontrado una considerable coincidencia. El apego seguro es muy frecuente entre los niños cuyas madres valoran positivamente sus relaciones de apego infantiles, recuerdan una gran aceptación por parte de sus padres, son conscientes tanto de las experiencias positivas como de las negativas de su infancia, no sienten rencor hacia sus padres ni los idealizan. Las

madres de los niños evitativos no valoran la importancia de sus relaciones de apego, muestran dificultades para recordar su infancia o, cuando la recuerdan, minimizan las experiencias negativas e idealizan a sus madres, pero tienen dificultades para referir episodios reales que sustenten esa imagen positiva. El apego ambivalente infantil se asocia con un modelo interno materno caracterizado por una gran preocupación por su infancia, descrita de manera incoherente y con gran conflicto emocional, y por sentimientos de cólera o rencor hacia sus padres (Main y Goldwyn, 1984; Van Ijzendoorn, 1992). En cuanto a la influencia de una historia de abandono o de maltrato, muchos padres que han sufrido malos tratos afrontan la maternidad-paternidad con el firme propósito de tratar adecuada y afectuosamente a sus hijos, pero, en ocasiones, su historia de rechazo y maltrato puede generar dificultades para empatizar con las emociones negativas de sus hijos, interpretándolas como rechazo, y pueden reaccionar bloqueando su afecto, y, a veces, maltratando a sus hijos. Sin embargo, sólo un 30% de los padres que han vivido una historia de malos tratos maltratan a sus hijos.

Dado que este tipo de información se obtiene de manera retrospectiva, es más que posible que en la representación de los padres de su propia historia de apego hayan influido otras experiencias afectivas posteriores y que el modelo interno actual sea una reconstrucción. En cualquier caso, sea una representación fiel del apego temprano o el producto de experiencias, reflexiones o reelaboraciones posteriores, lo verdaderamente importante es que esta representación de los padres influye decisivamente en el tipo de relación que establecen con sus hijos.

Los estudios sobre variables de personalidad de los cuidadores confirman que rasgos como la empatía, la estabilidad emocional, la capacidad para ponerse en el lugar del otro y la autoestima correlacionan significativamente con la seguridad del apego de sus hijos. En lo que concierne a la psicopatología, la investigación coincide en considerar la depresión materna como uno de los factores que más dificultades genera a la hora de establecer una interacción adecuada con el niño. En general, las madres depresivas son poco sensibles a las señales del bebé, las interpretan más negativamente y tienen dificultades para establecer sincronías interactivas.

Dada la asimetría que caracteriza a estas relaciones tempranas, el papel del niño no parece que sea equiparable al jugado por la figura de apego; sin embargo, es preciso analizar aquellas *características del bebé* que pueden incidir directa o indirectamente en la interacción. Si bien los tipos temperamentales no parecen permitir predicciones relevantes de los tipos de apego, no podemos negar su intervención. Efectivamente, es más costoso establecer una sincronía interactiva con un niño irritable o sobre el que al adulto le resulta difícil influir. Sin embargo, la mayoría de los niños de «riesgo» por un temperamento difícil establece vínculos seguros si la figura de apego es paciente y se adapta a las características del bebé (Belsky, Rovine y Taylor, 1984; Lieberman, Weston y Pawl, 1991).

En cuanto a los niños prematuros, menos atractivos, despiertos y manejables que los recién nacidos a término, los datos apuntan en la misma dirección. Es cierto que las características del niño prematuro pueden dificultar la interacción durante los primeros meses de la vida, pero la mayoría de los niños prematuros establecen vínculos seguros.

El temperamento y el ser prematuros son factores de riesgo cuya influencia en la seguridad del apego depende de su relación con otros factores de estrés (dificultades en la relación de pareja, falta de apoyo social, etc.) y de protección. En muestras clínicas de mayor gravedad (niños con fisura palatina, sordos, autistas, etc.), la capacidad predictora de las variables maternas sobre el apego infantil se reduce. Es posible que la sensibilidad potencial de las figuras de apego se vea seriamente afectada por el estrés o las dificultades que plantea el cuidado de estos niños.

La interacción madre-hijo no se da en vacío, sino enmarcada en un complejo *contexto social*. Comenzando por el marco familiar, el niño es afectado por la madre y por el padre y por la relación de pareja, a la vez que él incide en ambos y en la relación marital. Aunque las madres se implican mucho más en la crianza, muchos niños establecen vínculos seguros con sus padres cuando éstos les dedican tiempo y responden sensiblemente a sus señales y necesidades. El apego seguro con el padre y la madre se asocia con mayor sociabilidad y organización emocional. Cuando el grado de ajuste marital es elevado, los niños tienden a establecer apegos seguros con ambos progenitores (Goldberg y Easterbrooks, 1984). Por el contrario, las dificultades en la relación de pareja tienden a disminuir la sensibilidad y las actitudes positivas hacia el niño y hacia la crianza. Ahora bien, la influencia es bidireccional, puesto que también el niño afecta a la relación entre la pareja parental.

La transición a la paternidad es una experiencia estresante y la mayoría de los padres relatan un descenso en el grado de satisfacción respecto a las relaciones con la pareja. Se ha supuesto con frecuencia que el modo en que se realiza esta transición y la subsiguiente relación con el niño dependían estrechamente del grado de ajuste marital previo al nacimiento. Sin embargo, como descubrieron Belsky e Isabella (1988), la seguridad del apego de los niños se relaciona más con los cambios en la satifacción de pareja en la fase de transición, que con el ajuste marital prenatal. Las madres de los niños clasificados como seguros e inseguros a los 12 meses no presentaron diferencias en el nivel de satisfacción previo al nacimiento y en ambos grupos se constató un descenso similar durante los tres primeros meses de la vida del niño. Sin embargo, a partir de este momento la insatisfacción siguió aumentando en las madres de los niños inseguros, mientras que en las madres de los niños seguros el nivel de satisfacción se estabilizó, encontrándose que este cambio en la relación de pareja se asoció estrechamente con variables de personalidad materna como la empatía y la estabilidad emocional.

En cuanto a la clase social, la asociación entre la sensibilidad materna y el tipo de apego del niño es más reducida en las muestras de clases sociales

Tabla 5.1 Porcentajes agregados de distribución de tipos de apego en distintos países

Países	Número de estudios	Evitativo	Seguro	Ambivalente
Alemania (R.F.)	3	35%	57%	8%
Gran Bretaña	1	22%	75%	3%
Suecia	1	22%	75%	4%
Holanda	4	26%	68%	6%
Israel	2	6%	64%	28%
Japón	2	5%	68%	27%
China	1	25%	50%	25%
EE.UU.	18	21%	65%	14%

muy desfavorecidas. Esto no quiere decir que la seguridad-inseguridad del apego se distribuya en función de la clase social, pero sí podemos suponer que la acumulación de estrés fruto de las condiciones de pobreza genere dificultades a la hora de mantener la sensibilidad y la interacción positiva, especialmente cuando el niño es irritable.

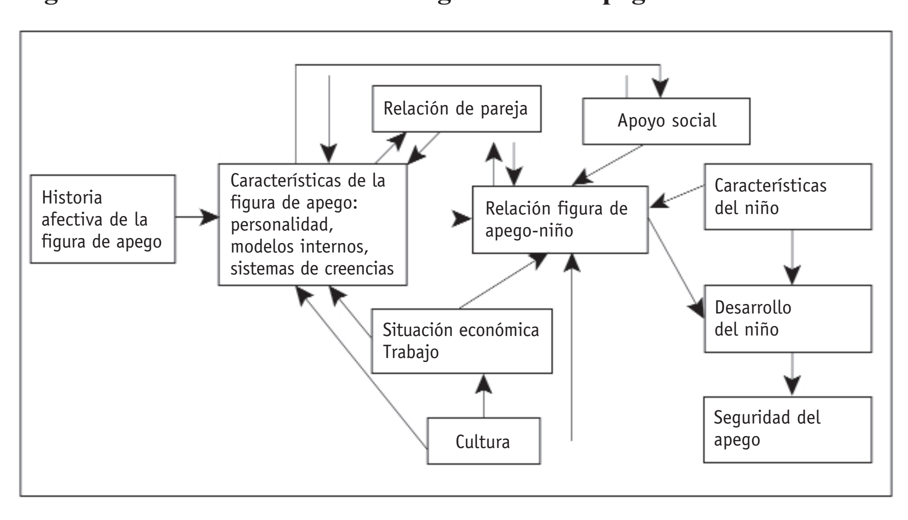
No podemos terminar este apartado sin considerar la influencia del contexto cultural cuyos efectos en el apego infantil han quedado de manifiesto en numerosos estudios. A modo de resumen, presentamos algunos de los resultados obtenidos por Van Ijzendoorn y Kroonenberg (1988) tras analizar la distribución de las clasificaciones de apego en 32 estudios de diferentes países. Los porcentajes expuestos en la tabla 5.1 se refieren a la suma de las muestras de cada país. Como puede observarse, el apego seguro es mayoritario en todos los países, aunque su incidencia oscila desde el 75 % en Suecia y Gran Bretaña hasta el 50% de China. Si nos centramos en los patrones de apego inseguro, comprobamos que el estilo evitativo es más frecuente en la cultura occidental, destacando Alemania, mientras que los porcentajes más elevados de apego ambivalente se encuentran en Japón, China e Israel. Hay que señalar, sin embargo, que las diferencias intraculturales fueron mayores que las diferencias interculturales, especialmente en Alemania y EE.UU.

En cuanto a la interpretación de estas diferencias, se pueden aducir razones relacionadas con el procedimiento o con diferencias culturales en el tipo de relación padres-niño. Teniendo en cuenta que la situación extraña fue diseñada para generar un cierto nivel de ansiedad en los bebés estadounidenses, podemos pensar que este procedimiento tiene un mayor significado de amenaza para los niños japoneses y los niños de Israel que para el resto; para los primeros, los episodios de separación pueden ser mucho más estresantes porque en la cultura japonesa los niños de un año no han vivido

experiencias de separación de sus madres; para los niños de Israel, criados en kibbutz donde raramente aparece un extraño, la entrada de la desconocida es un factor que puede generar mayores niveles de ansiedad. La otra posibilidad es que las diferentes culturas y subculturas determinen distintas formas de relación con los niños. La escasa ansiedad y la independencia de los niños alemanes puede explicarse por la tendencia de los padres alemanes a fomentar la autonomía y el autocontrol, mientras que los padres japoneses valoran y promueven más la unión y la intimidad con los niños. En cualquier caso, se impone una reflexión sobre el valor normativo de los datos de la investigación europea o norteamericana, a la vez que se hace evidente la necesidad de adaptar los procedimientos de investigación a los diferentes contextos. Sin embargo, conscientes de la variación intra e intercultural, no debemos olvidar que los tres tipos de apego se constatan en la mayoría de culturas estudiadas y que la mayoría de los niños son clasificados como seguros.

Como se puede deducir de la revisión de factores relacionados con la seguridad del apego, si bien parece claro el papel determinante de la figura de apego en la relación con el niño, también es evidente que esta experiencia de interacción y el subsiguiente nivel de seguridad infantil recibe influencias múltiples. Sin embargo, todavía desconocemos el peso exacto que ejerce cada uno de estos factores y su interacción. A modo de resumen, presentamos en la Figura 5.1 una adaptación del modelo propuesto por Belsky e Isabella (1988).

Figura 5.1 Antecedentes de la seguridad del apego



FUENTE: Adaptado de Belsky e Isabella, 1988.

2. Desarrollo emocional en la primera infancia

Tras un prolongado olvido del desarrollo emocional, derivado de una concepción de las emociones como perturbadoras del razonamiento y de un acercamiento esencialmente cognitivo a la realidad humana, en nuestros días observamos un renovado interés por el desarrollo emocional, interés impulsado por el enfoque funcionalista que enfatiza el papel adaptativo de las emociones en todos los aspectos de la actividad humana. En los siguientes apartados se analizan los diversos aspectos que configuran el desarrollo emocional en la primera infancia.

2.1 Desarrollo de la expresión emocional

Entre los grandes recursos de que disponen los bebés para comunicarse con los cuidadores destacan las señales emocionales. Desde los primeros días de su vida, los niños muestran expresiones faciales de interés, asco y malestar y, ocasionalmente, sonríen cuando están dormidos o en ciertos estados fisiológicos. A finales del primer mes se observan las primeras sonrisas ante la voz y la cara humana. Las expresiones faciales de enfado, tristeza y sorpresa comienzan a evidenciarse hacia el segundo mes, pero todavía no existe un nexo claro entre la señal emocional y el estado interno. Así, los niños muestran sorpresa ante lo nuevo, pero también ante los estímulos familiares; así mismo, ante un estímulo que provoque enfado pueden reaccionar con expresión de rabia o de tristeza. Observando la expresión emocional de su hija, Camras (1994) comprobó que es a partir del tercer mes cuando se produce ese ajuste sistemático entre la situación desencadenante, la expresión facial y los movimientos relacionados instrumentalmente con cada emoción, como empujar el obstáculo en el caso de la cólera o la disminución de movimientos en la tristeza, lo cual permite suponer que la expresión emocional del bebé revela su estado interno. En cuanto al miedo, aunque se han observado expresiones faciales de esta emoción en recién nacidos, las reacciones de temor son infrecuentes durante el primer semestre de la vida.

El valor de estas expresiones emocionales es indudable, puesto que son señales muy potentes que regulan la conducta de los cuidadores. Las expresiones de alegría e interés señalan a los padres que el niño tiene buena disposición para mantener la relación y que lo están haciendo bien, lo que les motiva a prolongar la interacción. El llanto y la expresión de malestar atraen a las figuras de apego para que lo alimenten, para que eliminen lo que produce dolor o para que le hagan compañía; la expresión de enfado les motiva para detener la actividad que altera al bebé, y las señales de miedo y tristeza les informa de que necesita protección y consuelo.

A lo largo de los tres primeros años las expresiones emocionales se van haciendo cada vez más selectivas, aumentan su rapidez y duración y, por supuesto, se van socializando en la interacción con las figuras de apego. Durante el primer año, las madres muestran sobre todo emociones positivas a sus hijos, evitando expresar cólera, tristeza o miedo, y tienden a reforzar e imitar las expresiones positivas del niño, como la alegría o el interés, mientras responden con evitación a las negativas como la cólera, lo cual puede explicar el aumento de expresiones positivas en los niños y el descenso de las negativas. A los 2 años emergen dos expresiones faciales que indican claramente el control infantil de la expresión emocional: el morderse el labio inferior para controlar la expresión de ansiedad y la compresión de los labios como control de la expresión de cólera. Por último, el acceso al lenguaje determina un gran cambio en este aspecto de la vida emocional, ya que proporciona a los niños un nuevo modo de expresión de sus sentimientos, lo que contribuye a un sensible descenso de las expresiones abiertas de cólera y de llanto.

En este proceso de socialización de la expresión emocional son ya evidentes las diferencias ligadas al género. Las madres sonríen más y muestran mayor expresividad ante las niñas, lo que explicaría la mayor sociabilidad de éstas, su superioridad en las pruebas de reconocimiento afectivo y su tendencia a sonreír más. Efectivamente, las madres imitan más las expresiones de los niños, mientras que responden a las niñas con expresiones diferentes y más variadas. Una posible razón para ello es la mayor labilidad e irritabilidad de los bebés varones, de forma que con sus hijos las madres evitan jugar con la variabilidad emocional a fin de mantener el tono positivo. Por otra parte, en general, de acuerdo con la restricción de la cólera en la mujer en nuestra sociedad, las madres aceptan mejor la cólera en los niños, mientras la intentan reducir o eliminar en las niñas. Con bebés de 3 y 6 meses las madres expresan más desaprobación y evitación ante la cólera de las niñas, lo cual va indicando a éstas que dicha emoción pone en riesgo las relaciones afectivas. Por último, mientras que en las niñas se tolera la tristeza y se rumian las causas, en los niños se minimiza su expresión con tácticas distractoras y se les habla menos de ella en cuentos y narraciones.

Si realizamos unas cuantas visitas a una guardería podemos comprobar que, además de las relacionadas con el género, existen importantes diferencias en la expresión emocional de los niños. En el origen de estas diferencias se encuentran factores temperamentales o de socialización en el contexto familiar. Entre los teóricos del temperamento existe acuerdo en defender la existencia de diferencias individuales relativamente estables en la intensidad emocional, en la tendencia a experimentar y expresar estados de ánimo positivos o negativos, y en la disposición al miedo y a la timidez frente a la desinhibición, para las cuales se propone un origen constitucional o genético. En cuanto al papel de la socialización, las vías de influencia son variadas. El contexto familiar interviene, por una parte, al proporcionar y regular las oportunidades para experimentar y compartir

emociones; algunos padres tratan de estructurar el entorno y su propio comportamiento para evitar que sus hijos experimenten el mínimo nivel de ansiedad, de frustración o de miedo, mientras otros piensan que afrontar este tipo de situaciones es positivo para desarrollar el autocontrol y la tolerancia a la frustración. En segundo lugar, la expresión emocional de los niños depende estrechamente del nivel de expresividad emocional de los padres y de la exposición a diferentes emociones e intensidades emocionales en el contexto familiar. La expresión de alegría en los niños se relaciona estrechamente con la frecuencia e intensidad con que los cuidadores expresan alegría, y otro tanto sucede con la tristeza y la cólera. Por último, los padres intervienen directamente con la enseñanza de las reglas de expresión, que dictan cuándo, cómo y con qué intensidad deben expresarse las emociones, un tipo de educación emocional muy ligado con los valores de la cultura o subcultura en que vive la familia.

2.2 Reconocimiento de emociones y empatía

Los bebés comienzan a diferenciar las expresiones de los demás cuando son capaces de centrar su atención en las partes internas de los rostros humanos, esto es, como se mostró en el capítulo 3, hacia finales del segundo mes; pero el verdadero reconocimiento de los distintos significados de las expresiones emocionales de sus cuidadores se da un poco más tarde. Haviland y Lelwica (1987) comprobaron que las expresiones de alegría, cólera o tristeza de los cuidadores tienen un impacto bien distinto en niños de 3-4 meses: ante la alegría reaccionan con expresión de alegría y movimiento, ante la cólera muestran expresión de cólera y permanecen quietos, y la tristeza expresada por la madre genera llanto, succión y movimientos de masticación. La inmovilidad ante la expresión de cólera materna y la búsqueda de confort ante la tristeza sugieren que a esta temprana edad reaccionan selectiva y apropiadamente a la emoción materna, una respuesta más compleja que el simple contagio.

La capacidad de interpretar las emociones de sus cuidadores se evidencia claramente con la aparición entre los 8 y los 10 meses de la llamada referencia social. Ante una situación ambigua o nueva, los niños miran a su cuidador y utilizan la información de la expresión emocional de éste para evaluar el objeto o el acontecimiento en cuestión y para regular su conducta. La expresión positiva de los familiares indica que se trata de un objeto agradable; las de miedo, asco o dolor, que se debe evitar. La mayoría de los niños se atreven a atravesar el abismo visual cuando la expresión materna refleja alegría o interés, pero no lo hacen si manifiesta temor, tristeza o cólera. Otro tanto sucede con la reacción de miedo ante los extraños, que decrece sensiblemente en función de la expresión positiva de la figura de apego hacia la persona desconocida.

Entre el segundo y el tercer año, gracias al lenguaje y al juego simbólico, se va a producir un interesante avance en la comprensión de las emociones. Los niños se interesan por los estados afectivos de los demás y los padres comienzan a explicar las causas de las emociones del niño y de otras personas. Estas conversaciones con las figuras de apego sobre las emociones propias y ajenas, sobre sus causas y consecuencias, contribuyen de manera indudable al desarrollo de la comprensión emocional. En cuanto al juego simbólico, entre el segundo y tercer año de la vida gran parte de sus contenidos tiene que ver con estados afectivos. En el juego, los niños adoptan estados emocionales diferentes a los propios, asignan estados afectivos ficticios a los otros y comparten con el otro esta asignación de emociones ficticias, lo cual favorece la adopción de perspectiva emocional, de modo que los niños que más han jugado simbólicamente a los 2 años son los que en la edad preescolar muestran más capacidad para comprender las emociones de los demás.

Además de reconocer las emociones ajenas, los niños son capaces de empatizar, de compartir los estados afectivos de los demás. Esta disposición humana es un resorte fundamental de las relaciones socioafectivas, motivadora de la conducta prosocial y de la culpa empática, y poderosa inhibidora de la agresión. En recién nacidos podemos observar un llanto reactivo al llanto de otros bebés, que, sin embargo, no se produce ante una grabación de su propio llanto. Se trata de un malestar empático de base constitucional. Conforme los niños son progresivamente capaces de interpretar las expresiones emocionales de los demás, van respondiendo vicariamente a las mismas con una imitación mimética de expresiones faciales, pero se trata todavía de un malestar empático global, ya que los bebés no son capaces de diferenciar los sentimientos del otro de los suyos propios. Es a mediados del segundo año cuando, gracias a la diferenciación de su propio yo del de los demás, la resonancia emocional global da lugar a verdaderas respuestas empáticas acompañadas de las primeras iniciativas de consuelo hacia la víctima. Sin desestimar la importancia de los procesos perceptivos y cognitivos en la empatía, es la relación de apego la que brinda la principal oportunidad para su desarrollo. Es en este contexto privilegiado (de mirada mutua, de interacción rítmica, de contacto corporal, en el que las figuras de apego sienten con el niño, interpretan e imitan sus emociones, modulan sus estados afectivos y le transmiten sus sentimientos a través de sonidos, tacto y expresiones emocionales) donde los niños aprenden a expresar, interpretar y compartir las emociones.

2.3 Las emociones sociomorales

Las emociones morales como la vergüenza, la culpa y el orgullo aparecen en el transcurso del segundo año, una vez que se ha desarrollado el concepto de sí mismo. Tradicionalmente se ha pensado que el desarrollo moral de-

riva de capacidades propias de etapas posteriores del desarrollo; sin embargo, también contamos con evidencias del papel que juega la emoción en la formación temprana del sentido moral.

En niños de 27 meses ya se observan expresiones emocionales de orgullo (elevación de ojos, mirada triunfante, sonrisa, incorporación corporal y elevación de brazos) y vergüenza (cuerpo encogido, cabeza baja, ojos y manos sin movimiento) ante el éxito y el fracaso, respectivamente, en la resolución de una tarea. El hecho comprobado de que el orgullo ante el éxito sea más intenso cuando la tarea es difícil y que la vergüenza ante el fracaso sea mayor ante una tarea fácil indica que no son simples manifestaciones de alegría y tristeza, pues éstas acompañan al logro y al fracaso independientemente de la dificultad y el esfuerzo. También entre el segundo y el tercer año aparecen las primeras reacciones de culpa con intentos de reparar el daño.

En cuanto a las bases evolutivas de estas emociones morales tempranas, el desarrollo del yo es requisito necesario, aunque no suficiente. De hecho, como se verá en el capítulo 9, a las emociones que aquí llamamos sociomorales se les ha dado también el nombre de autoconscientes en cuanto que ponen de manifiesto y requieren una conciencia del yo relativamente evolucionada. En la génesis de estas emociones intervienen la aprobación-desaprobación del cuidador, la referencia social y la empatía. Desde el segundo año los niños observan la señal afectiva del progenitor después —o antes— del acto prohibido. Cuando el niño se porta mal, las madres muestran vergüenza, tristeza o cólera, y a través de la referencia social, se produce una inducción mimética en el niño de una activación emocional acorde con la expresión materna. Instaurada la activación en el niño, la madre expresa la actitud correctora dirigida a inducir un auténtico —no sólo mimético— sentimiento de culpa o vergüenza.

La tercera fuente de motivación para las emociones morales es la empatía, la reacción afectiva vicaria con los sentimientos del otro. Cuando el niño siente dolor empático con la víctima y se atribuye la responsabilidad del mismo, la reacción emocional consecuente es la culpa. Estas reacciones de empatía y culpa van a constituirse en potentes inhibidores de la agresión. Por otra parte, la culpa empática es la que puede explicar la capacidad de los niños, ya a los 3 años, para juzgar más graves las violaciones morales (romper las cosas de otro) que las convencionales (no dar las gracias por un favor recibido), como se mostrará en el capítulo 10. Como víctimas, los niños expresan de forma verbal o no verbal el dolor o la pérdida, y con cierta frecuencia los niños que agreden o intentan apropiarse de un juguete cesan ante las señales de tristeza de la víctima. Aquí es esencial el modo en que reaccionan las víctimas, pues esto indica al agresor que las transgresiones morales son más graves que las convencionales. Esta reacción empática a la aflicción de la víctima se encuentra en la base de la comprensión moral y de las emociones morales; la falta de sentimientos precoces de culpa o remordimiento tiende a asociarse con conducta antisocial.

Desde su génesis, entre el segundo y el tercer año, estas emociones morales y autoconscientes regulan el comportamiento social de acuerdo con los estándares convencionales y morales, y su función es no sólo correctiva, sino también preventiva. Anticipar los sentimientos de vergüenza o culpa regula la conducta antes de que se lleve a cabo.

No podemos finalizar este apartado sobre las emociones morales sin mencionar las diferencias de género. Ya desde los 2-3 años se constata que, siendo semejantes los niveles de realización de la tarea, las niñas muestran más vergüenza ante el fracaso que los niños. Aunque las causas de esta diferencia no son claras, es posible que las prácticas de socialización con las niñas focalicen en ellas mismas, con más frecuencia que en los niños, la responsabilidad de las transgresiones y fracasos. Respecto a la culpa, desde los 2 años, tanto en el laboratorio como en el hogar, la relación entre agresión y reparación se encuentra en niñas, siendo poco frecuente en niños. Como se muestra en el capítulo 11 con más detalle, a los 2 años la cólera muestra un pico y declina posteriormente, siendo el declive más abrupto en las niñas. Probablemente, la culpa temprana por el daño interpersonal sea lo que modere la agresión en las niñas y promueva la reparación. Las diferencias en empatía y culpa entre niños y niñas pueden explicarse por las distintas técnicas disciplinarias: los padres utilizan más la inducción, la explicación y la atención orientada a la víctima con las niñas y la afirmación de poder con los niños. Aunque a los 2 años niños y niñas no difieren en sus transgresiones morales, las madres promueven la culpa en las niñas focalizando la atención de éstas en las consecuencias de sus actos en los demás y sensibilizándolas acerca de los estados y experiencias internas de los otros en un período en el que la agresión interpersonal es muy común en todos los niños.

2.4 La regulación emocional

Las emociones han permitido nuestra supervivencia y siguen favoreciendo la adaptación humana; pero para que el funcionamiento sea adaptativo, es preciso que sean flexibles, acordes a la situación y que el nivel de activación emocional sea suficiente para motivar la acción, pero a la vez manejable y tolerable. Por ello, una de las grandes tareas evolutivas es el desarrollo de la regulación emocional. Durante la primera infancia son los cuidadores los que fundamentalmente modulan las emociones infantiles, aunque los niños van también adquiriendo progresivamente un mayor control sobre su vida emocional.

Los bebés vienen equipados con mecanismos que alivian el malestar (cierre de los ojos, succión, frotamientos corporales), pero estas capacidades son muy limitadas. A lo largo del primer año la maduración del sistema nervioso, especialmente la maduración del cortex, permite que los niños

desarrollen progresivamente mayores capacidades para inhibir o minimizar la intensidad de las reacciones emocionales. También podríamos citar los cambios en la percepción visual, como el paso de la atención cautiva a la atención voluntaria, que permite al bebé «desengancharse» de una estimulación emocionalmente desagradable o intensa. Sin embargo, tan importante como los procesos cognitivos y madurativos en el desarrollo de la regulación emocional es la intervención de los cuidadores.

La respuesta moduladora materna no sólo regula el estado emocional de los niños; también les ayuda a tolerar y a afrontar niveles de tensión cada vez más elevados, promueve en ellos la sensación de control de los propios estados emocionales y les enseña estrategias de regulación. Las madres utilizan la distracción (dirigen y mantienen la atención de los niños hacia diversos objetos) para favorecer estados emocionales positivos y reducir los negativos y esta regulación se interioriza como estrategia autorreguladora que los niños pueden utilizar individualmente en situaciones de estrés moderado.

Establecido el vínculo afectivo, niños y niñas se dirigen selectivamente a la figura de apego como puerto de refugio en los momentos de ansiedad, miedo o tristeza y desarrollan expectativas sobre la respuesta reguladora materna. El papel de los padres en el desarrollo de la regulación emocional se pone especialmente de manifiesto cuando analizamos los procesos emocionales que subyacen en los tipos de apego. En los niños seguros, la expresión de miedo, tristeza o cólera es percibida como útil para alertar a los padres en los momentos de ansiedad y se asocia con una respuesta materna de empatía y regulación; esta asociación con expectativas de modulación hace que la misma experiencia de afecto negativo sea menos amenazante o peligrosa; además, estos niños se encuentran menos tiempo en estados de ansiedad y la sensación de seguridad potencia una progresiva capacidad para tolerar temporalmente los afectos negativos en las situaciones frustrantes. En los niños ambivalentes, la falta de sensibilidad y la incoherencia de la respuesta del cuidador generan impulsividad e indefensión, así como altos niveles de emocionalidad negativa que representan una estrategia para llamar la atención y activar una conducta protectora en una figura de apego incoherente; los niños ambivalentes se muestran sobreexcitados por las emociones negativas, que no saben regular, y muy preocupados por ellas. Finalmente, el rechazo de la figura de apego en respuesta a las expresiones negativas de los niños provoca una supresión o minimización de las mismas para evitar un mayor distanciamiento materno, conducta propia del apego evitativo, aunque los indicadores fisiológicos revelan que se trata de un enmascaramiento, es decir, que los niños están ocultando las emociones que experimentan; en cualquier caso, la negación o supresión emocional bloquea el desarrollo de estrategias de regulación saludables, como la solución del problema o el apoyo social.

Entre el segundo y tercer año, las competencias infantiles aumentan enormemente. El lenguaje permite a los niños un modo de expresión emocional más eficaz y regulado, tienen más capacidad para modificar las situaciones que provocan la emoción, pueden utilizar el juego y la exploración como estrategia deliberada de distracción para controlar la intensidad o la duración de sus estados afectivos, y, además, la regulación es más flexible y adaptada a las circunstancias (por ejemplo, ante una caída o un conflicto con otro niño lloran o protestan intensamente si hay un adulto presente, pero no lo hacen en ausencia de adultos). A pesar de estos avances, siguen siendo las figuras de apego quienes modulan la experiencia y la expresión emocional de los niños. Por su parte, los padres comienzan a intervenir más directamente en la educación emocional de sus hijos y sus estilos de intervención a partir de este momento y en los años posteriores ejercen una gran influencia en la regulación infantil de la experiencia y de la expresión emocional. En el modo en que los padres educan emocionalmente a sus hijos subyace su propia filosofía sobre las emociones y su expresión. Los padres que consideran que los niños no tienen motivos para sentir tristeza, cólera o miedo y que estas emociones son un modo de llamar la atención o de manipulación, o que reflejan mal carácter o debilidad, tienden a ridiculizar, minimizar o castigar su expresión, bloqueando el desarrollo de estrategias de regulación. Tampoco contribuye al desarrollo de la regulación emocional la intervención de aquellos padres que aceptan incondicionalmente las emociones del niño y que piensan que hay poco o nada que hacer con las emociones negativas, salvo liberarlas, manteniendo una actitud de *laissez faire* sin marcar límites a la expresión emocional. Finalmente, los padres que valoran las emociones del niño, empatizan con ellos, se ponen en su lugar, le ayudan a identificar y a nombrar sus emociones, marcan límites, a la vez que enseñan formas más aceptables de expresión de las mismas, y ayudan a los niños a descubrir estrategias para solucionar el problema o para modular su estado interno, contribuyen decisivamente a una buena educación emocional.

3. Las relaciones con los iguales

Los padres no son los únicos agentes de socialización de los niños pequeños. Cada vez desde edades más tempranas, niños y niñas son expuestos al contacto con compañeros y compañeras en el contexto de las situaciones extrafamiliares en las que participan asiduamente. Tiene por ello sentido terminar este capítulo sometiendo a análisis las relaciones que los bebés mantienen con sus iguales, reflexionando sobre su dinámica evolutiva, sobre su significado y sobre sus consecuencias.

3.1 Evolución y características de las interacciones entre iguales

Los niños se activan en presencia de otros niños y manifiestan interés por los estímulos sociales desde los primeros meses de vida, pero las interacciones entre bebés dependen totalmente de que los adultos les pongan en contacto y les faciliten la interacción, ya que sus obvias limitaciones de desplazamiento les impiden buscar por sí solos la compañía de los otros.

A lo largo de los dos primeros años se pueden observar una serie de importantes avances en las interacciones entre iguales. Desde al menos los 6 meses los niños buscan activamente llamar la atención e iniciar la comunicación con los iguales a través de conductas como tocar, vocalizar, mirar, sonreír y ofrecer juguetes a otros niños. Estas expresiones son al principio cortas y poco frecuentes, pero a medida que pasan los meses, las secuencias de interacción se hacen cada vez más largas, se incorporan nuevas acciones y se coordinan con otras que ya se encontraban de forma aislada en el repertorio comportamental del niño.

A partir de los 9 meses, aumentan la frecuencia y la intencionalidad de las conductas comunicativas entre iguales: niños y niñas inician voluntariamente interacciones, responden a las iniciativas lúdicas de sus compañeros, se observan y sonríen mutuamente, imitan las acciones del otro y se muestran enfado. Las interacciones entre iguales suelen girar en torno a objetos y juguetes que los niños manipulan, se ofrecen o intercambian. Precisamente la posesión de objetos es el motivo principal de los conflictos en esta etapa. Otra característica de las interacciones a esta edad es el juego en paralelo, denominado así porque los niños juegan unos cerca de otros realizando actividades de carácter exploratorio en torno a objetos o juguetes, pero permaneciendo cada uno centrado en su propia actividad, sin que se produzca todavía auténtica cooperación entre ellos. Se ha comprobado que en esta etapa los juegos suelen ser más elaborados y de mayor nivel cognitivo cuando están presentes otros niños que cuando el niño juega solo, lo cual pone de manifiesto la importancia de los compañeros incluso desde el primer año de vida. Los niños que poseen mayor experiencia previa de interacción con los iguales tienden a iniciar más contactos lúdicos con nuevos compañeros que los que han tenido menor experiencia de interacción con los iguales (Rubin, Bukowski y Parker, 1998). Sobre muchas de estas cuestiones se vuelve con más detalle en el capítulo 11.

Alrededor de los 18 meses aparece el juego simbólico o de ficción, que consiste en utilizar un objeto o persona para representar algo que no es, como, por ejemplo, utilizar un palo como si fuera una cuchara, o a una caja de zapatos como si fuera un coche. Este tipo de juego genera situaciones imaginarias en las que los niños ensayan nuevas conductas, modifican actividades y adoptan distintos roles, en un contexto lúdico protegido, sin correr los riesgos ni sufrir las consecuencias de realizar estas actividades en contextos reales. El desarrollo de la capacidad simbólica permite a niños y

niñas simular situaciones y compartir el significado de las actividades que realizan, dando lugar al juego sociodramático (como jugar a los médicos) en el que los intercambios gestuales, comunicativos y lingüísticos son cada vez más sofisticados (imitaciones, desempeño de roles, explicaciones).

El juego solitario va disminuyendo a partir de los 2 años, siendo progresivamente reemplazado por el juego sociodramático y el cooperativo, aunque los distintos tipos de juego conviven, en distinta medida, durante toda la infancia. El juego sociodramático y el cooperativo se irán afianzando en la etapa posterior facilitados por importantes avances cognitivos como la capacidad de ponerse en el lugar del otro y de coordinar otros puntos de vista con el propio, el dominio de la comunicación verbal y el manejo de actividades descontextualizadas en sustitución de las reales.

Según hemos visto, en los dos primeros años niños y niñas se implican en diferentes tipos de actividades lúdicas con sus iguales: observan el juego de los otros, realizan juegos en solitario, juegos en paralelo, juego sociodramático y algunas actividades cooperativas en pequeño grupo. Esta secuencia de tipos de juego se ha justificado por la progresiva madurez del niño para implicarse en formas lúdicas cada vez más complejas, pero también puede ser que observar a otros niños y jugar cerca de ellos no suponga necesariamente una conducta más inmadura que el juego cooperativo. El desarrollo de la capacidad para observar y mantener la atención sobre lo que hacen los demás puede facilitar la aparición del juego cooperativo porque, por ejemplo, observar lo que hacen otros niños para integrarse en un grupo puede ser muy útil para conocer distintas estrategias para iniciar interacciones, conversaciones o actividades conjuntas.

Antes de los 2 años los niños se relacionan en grupos muy pequeños, generalmente en parejas, no mostrando preferencias de género en la elección de sus compañeros de juego; pero a partir de esta edad empiezan a jugar en grupos más numerosos y a expresar claras preferencias por jugar con compañeros del mismo sexo. La división tan temprana entre niños y niñas se basa en los distintos intereses lúdicos de cada género; mientras que los niños, por lo general, prefieren juegos motores y rudos, las niñas se inclinan, con más frecuencia, por actividades más tranquilas y sedentarias. Los investigadores coinciden en interpretar esta separación entre niños y niñas como fruto de la orientación que reciben desde la familia y la cultura hacia diferentes tipos de actividades, intereses, y estilos de comportamiento en función de su sexo. Estos estereotipos de género, atribuidos por la familia y la cultura desde los primeros momentos de la vida, influyen en las actitudes, conductas e interacciones de niños y niñas con sus iguales.

En resumen, se puede decir que las interacciones entre niños pequeñitos progresan desde un primer momento en el que están centradas en los objetos (los niños juegan unos al lado de otros, pero prestando tanta o más atención a los juguetes como a los compañeros), a una etapa intermedia denominada interacción simple, en la que los niños reaccionan claramente a las

conductas intencionales de los iguales e intentan regular la conducta de los otros a través de episodios de acción-reacción, para llegar a partir de los 18 meses a realizar interacciones complementarias de auténticos intercambios sociales en los que buscan influir en sus compañeros, esperan obtener reciprocidad, guardan turnos y adoptan roles complementarios en los juegos.

3.2 ¿Se puede hablar de amistades entre bebés?

En la etapa que estamos analizando, los niños conciben a los amigos como compañeros de juego. Sus relaciones se caracterizan por ser inestables (se forman y disuelven con cierta facilidad cuando aparecen conflictos interpersonales), menos duraderas y más cambiantes que en etapas posteriores. ¿Se pueden considerar realmente relaciones de amistad?

Se sabe que desde que los niños tienen un año de edad inician más juegos, dirigen más afecto positivo y se implican en interacciones más complejas cuando tratan con iguales conocidos que con desconocidos; además, se comportan de forma diferente si las experiencias previas que tuvieron con esos compañeros fueron positivas que si originaron conflictos. Es decir, mantienen conductas diferenciales con los iguales en función de cómo hayan sido sus experiencias previas con ellos. Teniendo esto en cuenta, algunos autores (Howes, 1987, 1988) defienden que a esta edad los niños ya tienen amigos porque eligen, entre sus compañeros, a los que más les gustan y a los que prefieren para jugar, los eligen según sus experiencias de interacción previas, y con ellos mantienen intercambios recíprocos o complementarios manifestándoles afecto positivo.

Será sobre todo después de los dos años cuando los niños se sientan atraídos por y prefieran interactuar con compañeros semejantes a ellos en edad, sexo, raza y comportamiento (Hartup, 1992). Eligen como amigos a los niños que realizan conductas prosociales (ayudan, comparten, cooperan) y a los mejores compañeros de juego, rechazando a los que se comportan de forma desagradable con ellos, riñen, pelean o les quitan los juguetes. En las relaciones se producen frecuentes conflictos motivados por discusiones o peleas por los objetos y por las dificultades de comunicación que todavía tienen los niños dado su egocentrismo y sus limitadas habilidades para guardar turnos, buscar acuerdos sobre los juegos y resolver los conflictos de forma competente. En otras ocasiones, el fin de la relación se produce por la pérdida de contacto con los amigos (por cambio de escuela infantil o de residencia), ya que los adultos son los responsables de facilitar los encuentros entre iguales.

3.3 Relaciones con los padres y competencia social con los iguales

La relación con los padres, al ser el primer contexto relacional del niño, puede contribuir a desarrollar en los hijos capacidades y formas de interacción que les permitan establecer, más tarde, relaciones competentes con los iguales. El tipo de apego, las creencias de los padres sobre el desarrollo y la educación y el estilo educativo de los padres, entre otras variables, pueden facilitar el éxito del niño en las interacciones con los iguales (Rubin, Bukowski y Parker, 1998).

El tipo de apego y el modelo interno que construye el niño en interacción con sus figuras de apego influyen en la competencia social del niño con sus compañeros. Ello es así al menos por tres razones: en primer lugar, las relaciones de apego seguras con los cuidadores promueven expectativas sociales positivas en el niño respecto a su aceptación y éxito en las relaciones sociales; estas expectativas favorables animan al niño a implicarse activamente en las interacciones con los iguales. Además, los cuidadores empáticos y sensibles a las necesidades del niño desarrollan en sus hijos las capacidades de empatía y reciprocidad en las relaciones que les serán muy útiles para posteriormente establecer relaciones competentes con los iguales. En tercer lugar, el apego seguro genera en el niño un sentimiento de autovaloración y autoeficacia en las relaciones que le ayudan a explorar activamente el entorno físico y social, y a iniciar interacciones con los iguales. Los niños con apego inseguro evitativo, al desarrollar expectativas de rechazo paterno, igualmente las generalizan a sus relaciones con los iguales, percibiéndolos como rechazantes y hostiles, lo cual les lleva a comportarse agresivamente con ellos. Por otro lado, los niños con apego inseguro ambivalente generan expectativas de temor al rechazo de sus padres, lo cual les produce ansiedad y les puede llevar a intentar evitar el rechazo de los iguales mediante el aislamiento, la pasividad, la inhibición social y el comportamiento dependiente del adulto (Renken, Egeland, Marvinney, Sroufe y Mangelsdorf, 1989).

También los conocimientos, creencias y expectativas de los padres sobre el desarrollo y la educación de los hijos, así como la propia capacidad que los padres se atribuyen para influir en el desarrollo infantil, pueden facilitar la sociabilidad de los niños, dado que, con frecuencia, estos aspectos se traducen en prácticas de crianza y estilos educativos (Palacios, 1987; Triana, 1993). Los padres que consideran saludable para el desarrollo de sus hijos que éstos tengan contacto y jueguen con otros niños, organizan y supervisan los encuentros entre iguales, seleccionan los contextos adecuados para que dichos encuentros se produzcan (por ejemplo, saliendo con amigos que tengan hijos de edades similares, acudiendo a parques infantiles, invitando a casa a otros niños, llevando a su hijo a la escuela infantil, etc.), enseñan a sus hijos a respetar a los otros, les guían y animan a relacionarse y a comportarse prosocialmente con los compañeros, etc.

Los estilos educativos de los padres también se relacionan con la competencia social, las habilidades sociales y la orientación social de los niños hacia sus compañeros (Cassidy, Parke, Bukowsky y Braungart, 1992). Una de las formas que tienen los padres de influir en el futuro éxito de las relaciones de sus hijos con los iguales consiste en fomentar en las propias relaciones paterno-filiales las características necesarias para el buen funcionamiento de las relaciones interpersonales y servir de modelos de aprendizaje adecuados (cariñosos, dialogantes, coherentes y firmes). Así, los padres que desarrollan estas características relacionales con sus hijos, contribuyen a que éstos adquieran habilidades sociales de tipo competente y a que sean aceptados por el grupo de iguales. Por el contrario, los padres autoritarios o permisivos, al no favorecer la interiorización de las normas ni enseñar a sus hijos a regular los impulsos agresivos, contribuyen a que sus hijos tengan dificultades en las relaciones con los iguales y sean rechazados por los compañeros por su agresividad y falta de habilidades para resolver los conflictos interpersonales, tal como se muestra con más detalle en los capítulos 9 y 11.

Tercera parte

Desarrollo psicológico entre los 2 y los 6 años

6. Desarrollo físico y psicomotor después de los 2 años

**Jesús Palacios, Rosario Cubero,
Alfonso Luque y Joaquín Mora**

En el capítulo 2 expusimos con algún detalle las características y leyes del proceso de crecimiento, así como los rasgos más señalados de ese proceso a lo largo de los dos primeros años de la vida humana. Expusimos allí también el concepto de psicomotricidad y analizamos algunos pormenores del desarrollo psicomotor en los dos primeros años. Nos corresponde ahora continuar con los procesos de crecimiento y de desarrollo psicomotor tal y como se dan con posterioridad a los 2 años y hasta los comienzos de la escuela primara, momento a partir del cual los cambios son cada vez menos significativos hasta la llegada de la pubertad. En las edades por las que ahora nos interesamos, el aspecto más relevante tiene que ver con la extensión y el afinamiento del control sobre el cuerpo y sus movimientos; puede, por ello, afirmarse que estamos ante una etapa de gran importancia para el desarrollo psicomotor, donde ocurren notables transformaciones tanto en el ámbito práxico (de la acción) como en el simbólico (de la representación).

Comenzaremos analizando los datos básicos del crecimiento en peso y altura, tal como hicimos en el capítulo 2, resaltando a continuación los principales progresos que se producen en el control y utilización del propio cuerpo en las diversas actividades en que se implican niños y niñas de estas edades. Nos detendremos por un momento en el establecimiento de la preferencia lateral para analizar luego con más detalle todo lo relativo a los aspectos implicados en la elaboración del esquema corporal. Finalmente, concluiremos con un análisis de la utilización que niños y niñas hacen de sus crecientes habilidades motrices para la realización de dos producciones

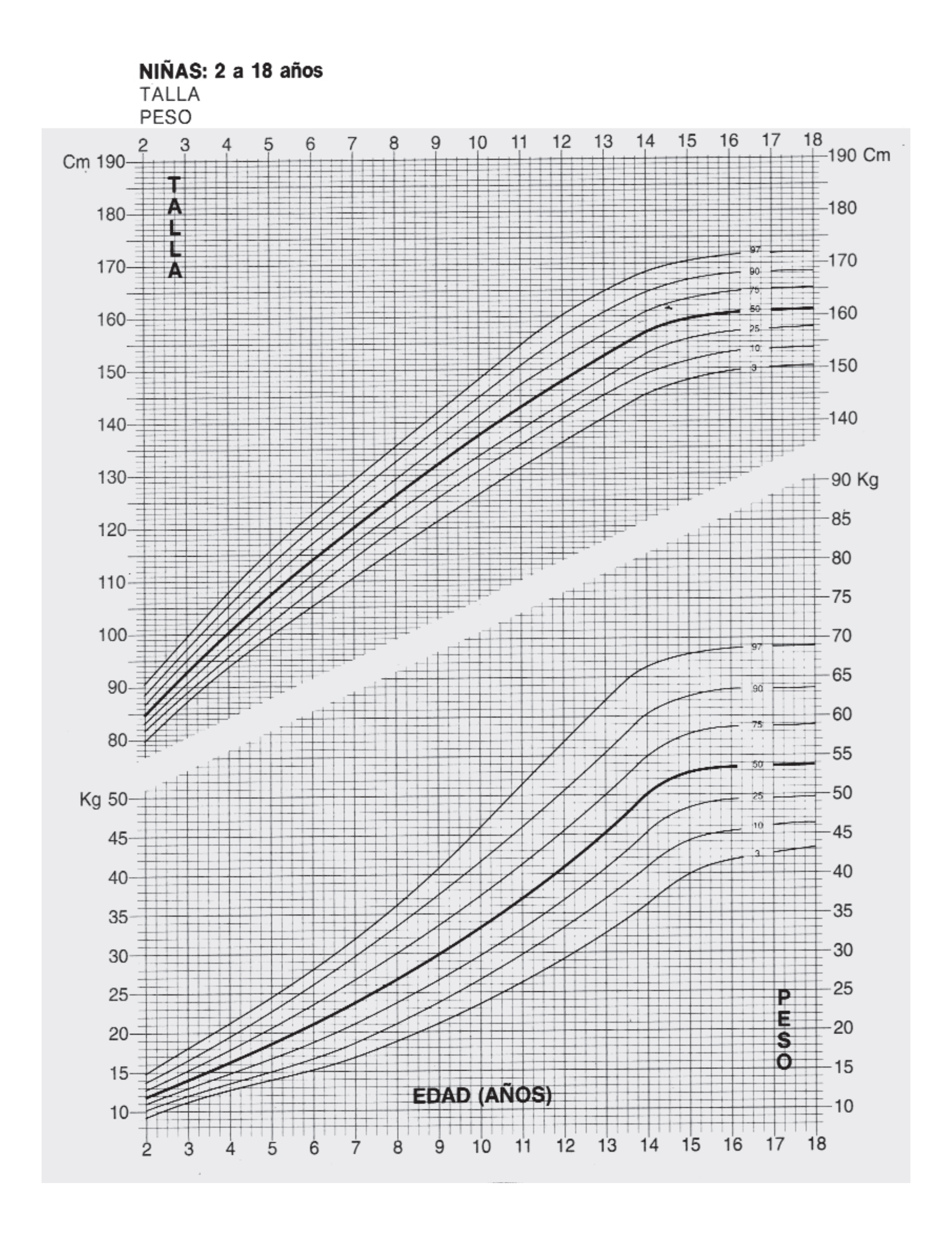
gráficas de gran relevancia, como son el dibujo y la escritura. Ciertamente, tanto el dibujo como la escritura implican mucho más que control del movimiento; no cabe duda de que los factores de desarrollo cognitivo son importantes en ambas actividades, así como de que el dibujo es también una expresión de estados emocionales y estilos de personalidad. Pero como quiera que tanto el dibujo como la escritura tienen un componente de control motor de primera magnitud, aprovecharemos para hacer en esta parte del capítulo una exposición de algunos de sus componentes evolutivos.

1. La curva del crecimiento después de los 2 años

Durante los años preescolares, los niños no dejan de aumentar regularmente su talla y su peso, aunque la velocidad del crecimiento es más lenta de lo que había sido en los dos primeros años. Como promedio, a partir de los 3 años chicos y chicas van a crecer 5-6 cm por año y van a aumentar su peso en 2-3 kg por año, de forma muy regular y estable. Con la llegada de la pubertad, la velocidad del crecimiento se incrementará algo, lentificándose a partir de ahí hasta su estancamiento definitivo poco después. La Figura 6.1 presenta las curvas de crecimiento estaturo-ponderal de los 2 a los 18 años, con datos percentilados que ilustran muy claramente la magnitud de las diferencias interindividuales.

Como ocurría a propósito de los dos primeros años, pero con más razón ahora, hay que referirse al *dimorfismo sexual*, es decir, al diverso perfil que las curvas de crecimiento tienen en el caso de las niñas y de los niños. Hasta los 7 años, aproximadamente, los chicos mantienen sobre las chicas la ligera ventaja a que ya se hizo referencia a propósito de los dos primeros años: los chicos miden un par de centímetros más que las chicas. La altura y el peso promedio se igualan entonces (a los 7 años, 120 cm y 23-24 kg), pero las chicas empiezan a tomar en el peso una ligera ventaja de uno o dos kilos. A partir de los 9 años, el promedio de las chicas es superior al de los chicos tanto en altura como en peso; así, a los 11 años ellas van por delante de ellos en los dos aspectos. A los 13 años, sin embargo, la altura promedio vuelve a ser la misma (152 cm), aunque las chicas conservan una ligera ventaja en el peso. A los 15 años los chicos empiezan a tomar una ventaja como promedio definitiva: la altura promedio de ellas es de 160 cm y su peso 53 kg, mientras que ellos alcanzan 165 cm y 56 kg. Si analizamos los datos a los 18 años constatamos que ellas apenas han tenido cambios desde los 15 años (promedio: 161 cm y 54 kg), mientras que ellos han seguido creciendo y aumentando de peso (promedio: 176 cm y 67 kg). En resumen, partiendo de una ligera ventaja estaturo-ponderal por parte de los chicos, en estas edades observamos que las chicas toman la delantera durante uno o dos años para ser luego claramente superadas por los chicos, pues ellos siguen aumentando su tamaño y su peso cuando ellas ya apenas tienen cam-

Figura 6.1 Curvas de crecimiento en altura y aumento de peso en niñas y niños de 2 a 18 años



NIÑOS: 2 a 18 años



FUENTE: Hernández y otros, 1988.

bios. Con todo, no debe olvidarse que estamos hablando de valores promedio; naturalmente, siempre podremos encontrar a una chica concreta de 16 años que es más alta que un chico concreto de la misma edad. Los datos promedio, sin embargo, nos hablan de unos perfiles de estatura y peso que se hacen diferentes antes de la llegada de la pubertad y se acentúan con ocasión de los cambios corporales a ella asociados.

Ciertamente, los cambios corporales que ocurren con ocasión de la pubertad trascienden con mucho los incrementos que se dan en peso y en altura. La pubertad significa una revolución corporal sobre todo en lo que se refiere a los caracteres sexuales, tanto los primarios (órganos sexuales) como los secundarios (vello, voz, formas corporales...). De estos cambios y de sus implicaciones psicológicas se trata con detalle en el capítulo 16.

2. El control del cuerpo y de la actividad psicomotriz

Como quedó señalado en el capítulo 2, aunque una parte importante del crecimiento del cerebro ocurrió en la etapa prenatal y luego en los dos primeros años de vida, en las edades que ahora nos ocupan (y, en algunos aspectos, en edades posteriores), continúan produciéndose cambios en el cerebro, algunos de los cuales tienen importantes repercusiones para la psicomotricidad y para otras funciones psicológicas, como los procesos cognitivos de que se hablará en el capítulo siguiente. Por lo demás, los progresos que se observan en estas edades obedecen a leyes generales semejantes a las ya analizadas para los dos primeros años, pero aparecen nuevas realidades como consecuencia de la maduración. Analizaremos primero estos diversos aspectos para considerar posteriormente los progresos concretos que se dan en el control de la actividad psicomotriz.

2.1 Bases y características generales del progreso psicomotor

Para no reiterar argumentos que a propósito del crecimiento del cerebro se expusieron en el capítulo 2, baste con recordar que el proceso de formación y posterior «poda» de sinapsis que en las zonas visuales del cerebro quedó estabilizado en valores adultos en la primera infancia, funciona con una lentitud bastante más notable en el caso de la corteza prefrontal, que tan crucial importancia tiene en aspectos tan básicos y críticos para los humanos como la planificación y control de las conductas complejas, y el gobierno de la maquinaria cognitiva. Pensemos, por ejemplo, en lo que ocurre en el caso de la atención; inicialmente controlada por estructuras cerebrales subcorticales, a lo largo de todo este período va a ir pasando cada vez más bajo control prefrontal, con lo que se va a hacer cada vez más voluntaria, más sostenida, menos lábil, más consciente: cada vez se atiende más a lo que se desea atender

y (lo que es más importante) se puede cambiar el foco de atención cuando así se quiere; no obstante, un dominio completo de los procesos de atención no tendrá lugar hasta unos años después. Pensemos en capacidades cognitivas finas que tienen que ver con el control del propio pensamiento, el mantenimiento de metas, la elaboración de planes y la comprobación de la eficacia de su ejecución; en este caso, aunque durante los años que ahora nos ocupan ocurren importantes avances (como se muestra en el capítulo siguiente), muchos de los más destacados van a tener lugar en los años que siguen al comienzo de la escuela primaria, y algunos ocurrirán incluso más tarde, dando soporte a las mejoras en los procesos cognitivos que se observan en la adolescencia.

Los cambios en estos años afectan también a los procesos de mielinización, tal como se indicó en el capítulo 2. La rapidez con que se produce la maduración para las capacidades visuales contrasta de nuevo con la mayor lentitud en relación con otras funciones; así, la mielinización de las neuronas motoras seguirá ocurriendo hasta los 4 ó 5 años y la de las zonas del sistema nervioso relacionadas con la atención y el resto de los procesos cognitivos, seguirá ocurriendo hasta la pubertad. Como quiera que el proceso de mielinización es de gran importancia para asegurar la eficacia en la transmisión y circulación de la información en el interior del cerebro, los avances que se den en su maduración se traducirán en mejoras en el control motor (sobre todo en los años que ahora consideramos) y en la eficacia del funcionamiento cognitivo (sobre todo en los años posteriores).

Por lo demás, los progresos de los que vamos a hablar siguen las ya conocidas leyes céfalo-caudal y próximo-distal. El buen control que antes existía para los brazos se va a perfeccionar y a extender ahora a las piernas (ley céfalo-caudal). Además, el control va a ir poco a poco alcanzando a las partes más alejadas del eje corporal, haciendo posible un manejo fino de los músculos que controlan el movimiento de la muñeca y de los dedos (ley próximo-distal). Por consiguiente, los progresos van a afectar tanto a la motricidad gruesa (grandes músculos del cuerpo), como a la motricidad fina (pequeños músculos de la mano).

Buena parte de los más importantes cambios que durante estos años ocurren en el desarrollo psicomotor se relacionan con el progreso en dos frentes aparentemente contradictorios entre sí: la independencia y la coordinación motriz. La *independencia* es la capacidad para controlar por separado cada segmento motor; así, lograr hacer un movimiento relativamente complejo con una mano sin que se mueva la otra o sin sacar al mismo tiempo la lengua o hacer muecas, es un ejemplo de independencia. Sujetar entre los dedos índice, pulgar y medio un lápiz, mientras los dos dedos restantes se adaptan a la superficie del papel y la otra mano sujeta relajadamente el papel mientras se escribe, es otro ejemplo. Este proceso de segmentación e independencia no se logrará del todo en la mayoría de los niños y niñas hasta los 7-8 años.

La coordinación supone un proceso aparentemente opuesto. Patrones motores originalmente independientes, se encadenan y asocian formando movimientos compuestos mucho más complejos que los originales. Pero lo más destacable de la coordinación es que la secuencia se automatiza, permitiendo su ejecución sin que el sujeto tenga que estar gastando en ello recursos atencionales. Subir y bajar escaleras, apoyando una mano en el pasamanos y sujetando con la otra un vaso de agua; abotonarse la camisa mientras se comprueba si se está o no peinado; saltar a la comba poniendo más atención en la canción que se canta que en la ejecución de los saltos, son todos ellos ejemplos de la coordinación de actividades y de su creciente automatización. Un buen ejemplo del beneficio de esta capacidad lo encontraremos después de los 6 años, cuando se sea ya capaz de escribir poniendo toda la atención en *lo* que se escribe y no en *cómo* se escribe (en el apartado 5.2 se analiza este aspecto con más detalle).

2.2 En camino hacia el dominio psicomotor

Por lo que al control de la actividad corporal se refiere, algunos de los cambios más importantes en estas edades afectan a lo que podríamos denominar «psicomotricidad invisible»; se trata de aspectos no fácilmente observables a primera vista en la mayor parte de los casos, pero que afectan a aspectos cruciales del desarrollo psicomotor. Nos referiremos brevemente al control del tono, del equilibrio, al control respiratorio y a la estructuración del espacio y del tiempo. Posteriormente, nos centraremos en las manifestaciones generalmente más visibles del control psicomotor en estas edades.

Vimos en el capítulo 2 el interés y la importancia de la *tonicidad muscular*, el grado de tensión que en cada momento hay en el interior de nuestros músculos. Parte del control tónico es involuntario y tiene que ver con la actividad intramuscular espontánea y su control neurológico; pero otra parte de esa tonicidad es susceptible de control voluntario, como lo prueba el hecho de que podamos relajar o tensar los músculos voluntariamente. A través de sus experiencias con los objetos con los que se relacionan, niños y niñas van aprendiendo a ajustar su tono muscular a las exigencias de cada situación, de manera que no utilizan la misma tensión muscular para tratar de mover su cama, que para levantar el globo que se les acaba de caer. Ese ajuste es importante, pues no sólo garantiza una mayor adecuación de la acción a su objetivo, sino que además tiene una vertiente de representación y control voluntario del propio cuerpo.

En la medida en que afecta a grandes grupos musculares, el tono repercute en el control postural y en la mayor o menor extensibilidad de las extremidades. El control de la tonicidad muscular es además importante porque, a través de complejos mecanismos neurológicos, el tono se relaciona,

por un lado, con el mantenimiento de la atención y, por otro, con el mundo de las emociones y la personalidad. Por lo que a la relación con la atención se refiere, la hipertonía muscular dificulta el mantenimiento de la atención, mientras que la relajación tiende a facilitarlo. Un cierto fondo tónico es, sin embargo, preciso para mantener un estado de alerta y activación. Aprender a controlar la tonicidad muscular es, por tanto, facilitar el aprendizaje del control de la atención. En lo que se refiere a la conexión emociones-tono, se trata de una relación bien conocida a través de la cual las tensiones emocionales se traducen en tensiones musculares. El aprendizaje de la relajación es también importante en este terreno.

Del equilibrio apenas dijimos que se ve facilitado en el primer año por el crecimiento del cerebelo. Podemos, además, decir que es condición de nuestro movimiento y nuestras acciones. Gracias al hecho de que somos capaces de mantener nuestro cuerpo en equilibrio, podemos liberar para la acción partes del cuerpo que de otra manera se verían continuamente comprometidas en el mantenimiento de una postura estable. Imaginemos simplemente lo incómodo que sería tener que escribir y al mismo tiempo tener que invertir energía y atención (¡y brazos y manos!) en el mantenimiento del equilibrio, o tener que caminar y al mismo tiempo esforzarse por recuperar el equilibrio tras cada cambio de posición. Nuestra autonomía funcional y nuestra independencia motora dependen del mantenimiento de un equilibrio que, como ocurre con los diversos componentes psicomotores que estamos considerando, está bajo control de mecanismos neurológios, pero sin que ello implique imposibilidad de control consciente. Si habitualmente no somos conscientes de que ese control existe, es porque lo adquirimos pronto y sin dificultades.

Del control respiratorio se pueden decir algunas cosas parecidas a las que acabamos de mencionar para los dos aspectos ya analizados: se trata de una importante función corporal sujeta a un control automático por parte del sistema nervioso, lo que no implica que la respiración no pueda ser también sometida a un control voluntario. Dicho control es importante porque, como en el caso del tono muscular, la respiración se relaciona con los procesos de atención y las emociones. El control respiratorio implica conocer cómo se respira y controlar conscientemente (hasta donde eso sea posible) el ritmo y la profundidad de la respiración.

La estructuración del espacio se relaciona con la conciencia de las coordenadas en las que nuestro cuerpo se mueve y en las que transcurre nuestra acción (Rossel, 1967). Desde los planos espaciales más elementales (arriba-abajo, delante-detrás) hasta los más complejos de aprender (derecha-izquierda), niños y niñas se tienen que ir representando su cuerpo en el contexto del escenario espacial en que transcurre su vida, siendo capaces de organizar su acción en función de parámetros como cerca-lejos, dentro-fuera, corto-largo... Cuando son capaces de servirse de estas nociones en la acción, están en condiciones de iniciar su aprendizaje de nociones espaciales,

lo que significa que el espacio se domina antes a nivel de acción que de representación. Para tomar conciencia de la importancia de una correcta estructuración del espacio, baste con remitir a lo que al respecto se dice sobre el aprendizaje de la escritura en el apartado 5.2 de este mismo capítulo. Algo semejante ocurre con la *estructuración del tiempo.* El niño sitúa su acción y sus rutinas en unos ciclos de sueño-vigilia, de antes-después, mañana-tarde-noche, ayer-hoy-mañana, días de la semana-días del fin de semana, y es capaz de hacerlo en su actividad mucho antes que de representarse simbólicamente esas nociones. Por otro lado, las nociones temporales son aún más difíciles de dominar que las espaciales, pues mientras que las relaciones espaciales son perceptivamente evidentes, las relaciones temporales sólo existen por las conexiones que se establecen mentalmente entre ellas, por lo que el desarrollo de los conceptos temporales es más tardío que el de los espaciales.

Está después lo que podríamos denominar «psicomotricidad visible», es decir, aquellos logros psicomotores que observamos en la actividad motriz, que implican no tanto sustrato para la realización de acciones, como ocurre con los aspectos que acabamos de analizar, sino las acciones mismas y su correcta realización. El Cuadro 6.1 recoge algunos de los principales avances concretos que se dan entre los 2 y los 6 años, si bien conviene volver a llamar la atención sobre el hecho de que el calendario de adquisiciones y avances que en dicho cuadro aparecen no representa sino las edades promedio en que tienden a darse los logros mencionados.

En las destrezas descritas pueden observarse los avances que se van dando tanto en la adquisición de destrezas motrices globales, que afectan a la motricidad gruesa y el control postural (véanse, por ejemplo, los progresos en la carrera y su control), como en la adquisición de destrezas segmentarias, que afectan a la motricidad fina y el control óculo-manual (véase, por ejemplo, el progreso en el uso de instrumentos). Puede también observarse la tendencia a una progresiva independencia y diferenciación de los movimientos, así como a un control y una coordinación cada vez más afinados (véanse, por ejemplo, el paso de montar en triciclo a montar en bicicleta, o los progresos en el grafismo, de los que se habla más abajo). Así mismo, se debe hacer notar que muchos de los progresos en esta parte más visible de la psicomotricidad se basan en los logros a los que se ha hecho referencia un poco más arriba: el progresivo control del equilibrio queda atestiguado, por ejemplo, en el tránsito que va de mantenerse durante un par de segundos sobre un solo pie (2-3 años), a dar dos o tres saltos a la pata coja (3-4 años), a ampliar el número de saltos (4-5 años) y a ser capaz de caminar sobre una barra de equilibrio y a aprender a montar en bicicleta (5-6 años).

Aunque no tiene que ver con el desarrollo psicomotor, merece la pena referirse de pasada a otro hecho que atestigua el creciente control que sobre su propio cuerpo consiguen niños y niñas de estas edades: el control de esfínteres. Los niños acceden a este control habitualmente entre el se-

Cuadro 6.1 Adquisición de destrezas motrices en el período 2-6 años

2-3 años

- Correr, en contraposición con el andar rápido del segundo año.
- Mantenerse durante un par de segundos. sobre un solo pie.
- Tirar una pelota con la mano sin mover los pies del sitio.
- Utilizar la cuchara para comer.
- Garabatear.

3-4 años

- Subir escaleras sin apoyo, poniendo un solo pie en cada escalón.
- Andar unos pasos a la pata coja.
- Saltar entre 40 y 60 cm de longitud.
- Montar en triciclo.
- Usar las tijeras para recortar papel.
- Cepillarse los dientes.
- Ponerse una camiseta.
- Abrochar y desabrochar botones.
- Dibujar líneas y hacer dibujos con contornos.
- Copiar un círculo.

4-5 años

- Bajar escaleras con soltura y sin apoyo, poniendo un pie en cada escalón.
- Correr a la pata coja (cinco saltos, aproximadamente).
- Saltar entre 60 y 80 cm de longitud.
- Mayor control para comenzar a correr, pararse y girar.
- Cortar una línea con tijeras.
- Doblar papel, usar punzón para picar, colorear formas simples.
- Utilizar el tenedor para comer.
- Vestirse sin ayuda.
- Copiar un cuadrado.

5-6 años

- Caminar sobre una barra de equilibrio.
- Buen control de la carrera: arrancar, pararse y girar.
- Saltar unos 30 cm en altura y cerca de 1 m en longitud.
- Lanzar y coger pelotas como niños ya mayores.
- Aprender a montar en bicicleta y patinar.
- Marchar al ritmo de sonidos.
- Usar cuchillo, martillo, destornillador.
- Escribir algunos números y letras.
- Copiar un triángulo y, posteriormente, un rombo.

gundo y el tercer cumpleaños, controlando las heces antes que la orina, y controlándose de día (18-24 meses) antes que de noche (2-3 años, como queda dicho). Pero las variaciones entre unos niños y otros son muy señaladas (en conjunto, parece que las niñas son capaces de controlarse un poco antes que los niños), así como entre unos padres y otros en la forma de introducir el control. Como principio general, parece preferible no introducir el entrenamiento precozmente, pues el niño puede carecer del control necesario y las relaciones con los adultos se pueden tensar innece-

sariamente. Sin duda, no es lo mismo entrenar al niño cuando está llegando a la madurez fisiológica para controlar los esfínteres, que cuando aún le falta mucho para lograrla. Tampoco puede ser igual hacer este entrenamiento desde un clima lúdico y relajado, que desde otro clima cargado de presión emocional.

3. Establecimiento de la dominancia lateral derecha-izquierda

Aunque el cuerpo humano es morfológicamente simétrico, con la mitad izquierda simétrica a la derecha, desde el punto de vista funcional es claramente asimétrico, de manera que la mayor parte de las personas utilizan el brazo y la pierna de la derecha del cuerpo mucho más que los mismos miembros simétricos del hemicuerpo izquierdo; algo parecido, pero menos evidente y menos conocido, ocurre en los ojos, de los que uno es dominante sobre el otro. Las preferencias laterales a que nos estamos refiriendo pueden ser homogéneas (y se es diestro de ojo, de brazo y pierna, o zurdo de ojo, brazo y pierna), o cruzadas (y se es, por ejemplo, zurdo de ojo y diestro de brazo y pierna). Cuando se da lateralidad cruzada, lo más frecuente es que brazo y pierna estén homogéneamente lateralizados (diestros o zurdos), y que el ojo esté cruzado respecto a ellos. Alrededor del 10% de las personas son zurdas, con mayor predominio entre ellas de los hombres que de las mujeres. Las personas ambidiestras, con semejante capacidad funcional en ambos hemicuerpos, son muy excepcionales.

En la mayor parte de las personas, el hemisferio dominante es el izquierdo; como quiera que el control del cerebro sobre el movimiento es contralateral (el hemisferio izquierdo controla los movimientos en el hemicuerpo derecho y el hemisferio derecho controla el hemicuerpo izquierdo), esa es la razón por la cual ser diestro es lo más habitual. ¿Por qué, entonces, un 10% de las personas son zurdas? Porque en ellas el hemisferio dominante es el derecho, sea por razones hereditarias, sea por factores relacionados con la vida fetal; entre estos últimos se han mencionado la exposición prenatal a hormonas que afectan a la maduración del feto, así como la postura del propio feto en el útero materno (Orlebeke, Knol, Koopmans y Boomsma, 1996). Por tanto, se es zurdo porque el cerebro presenta una dominancia hemisférica derecha desde el principio de su conformación, o bien porque esa dominancia se adquiere posteriormente. En cualquiera de los casos, modificar la preferencia lateral del niño es hacerle una violencia que no afecta a un simple hábito o manía, sino que entra en contradicción con la organización estructural básica de su cerebro.

En el caso de algunos niños, la preferencia lateral aparece claramente diferenciada ya en la primera infancia. Otros niños, sin embargo, continúan con un cierto nivel de indefinición durante los años preescolares.

En general, la lateralización se produce entre los 3 y los 6 años. Si espontáneamente no se ha producido una definición, conviene lateralizar al niño a uno u otro lado en torno a los 5 años, y desde luego antes de que se vea inmerso en el aprendizaje de la escritura. Para ello, lo mejor es partir de un diagnóstico que oriente hacia qué lado hay que lateralizar (véase, por ejemplo, la prueba de Auzias, 1975). En caso de que parezca dar igual, porque el niño tiene buenas posibilidades con uno y otro lado, tal vez sea más aconsejable lateralizar hacia la derecha, pues hay muchos aspectos instrumentales que en nuestra cultura están organizados en función de los diestros, entre los que se puede destacar la misma escritura y su orientación de izquierda a derecha. Debe quedar claro, no obstante, que ser zurdo no está asociado a ningún problema y no hay ninguna razón por la que la zurdera debe ser evitada. Por fortuna, en nuestra cultura se ha ido generalizando la superación de los prejuicios que llevaban a proscribir la zurdera, que imponían el dextrismo como norma y que han dejado a la lengua castellana marcada para siempre con la sinonimia entre diestro y hábil por contraposición con la sinonimia entre siniestro y avieso.

Como norma general en relación con la lateralidad, si el niño no presenta ningún problema, lo mejor es no intervenir. Cuando haya que hacerlo, esa intervención debe ser cuidadosa, estar guiada por el conocimiento de las características del niño, y no situarse, a ser posible, ni antes de los 4 años ni después de los 5 años y medio.

4. El esquema corporal: sus componentes y su construcción

Hasta aquí hemos insistido sobre todo en los aspectos práxicos de la motricidad. Conviene que prestemos ahora atención a los aspectos más simbólicos, pero en el bien entendido de que unos y otros son indisociables y de que no podemos hablar de la representación del cuerpo sin referirnos a las actividades que con él se realizan y al contexto espacial y temporal en que esas actividades ocurren.

El concepto de esquema corporal se refiere a la representación que tenemos de nuestro cuerpo, de los diferentes segmentos corporales, de sus posibilidades de movimiento y acción, así como de sus diversas limitaciones. Esa compleja representación se va construyendo lentamente como consecuencia de las experiencias que realizamos con el cuerpo y de las vivencias que de él tenemos; gracias a dicha representación, conocemos nuestro cuerpo y somos capaces de ajustar en cada momento nuestra acción motriz a nuestros propósitos (Mora y Palacios, 1990).

Imagínese el lector o la lectora en estas diversas situaciones: un amigo le dice que tiene una mancha justo debajo de la barbilla; estando sentado, se le cae el lápiz entre los pies y, sin mover la silla, trata de alcanzarlo guián-

dose por el sonido que el lápiz produjo al caer o por la visión que ha tenido de la posición del lápiz antes de agacharse; el despertador suena estridente por la mañana temprano y es imperioso apagarlo cuanto antes; quiere tirar un papel al interior de una papelera que se encuentra a una cierta distancia, y tiene que decidir sobre la marcha si acercarse a la papelera o arrojarlo desde donde se encuentra. En estas situaciones y en otras muchas semejantes que se podrían utilizar como ejemplos, se producen comportamientos rápidos y no meditados en respuesta a las demandas de la situación: llevarse la mano justo debajo de la barbilla, flexionar el tronco y dirigir la mano al sitio en que el lápiz está (mientras se mantiene la mirada fija en el interlocutor), llevar directamente el índice al interruptor del despertador, acercarse un poco a la papelera y tirar el papel a su interior. Como resulta evidente, nos estamos aprovechando continuamente de tener una representación bien articulada de nuestro cuerpo y de sus relaciones con el entorno. Si no fuera así, la realización de nuestra actividad motora se vería continuamente entorpecida y estaríamos de continuo envueltos en penosos ensayos y errores motrices.

¿Cómo se llega a poseer una representación del esquema corporal y de las relaraciones cuerpo-medio tan afinada y compleja? A través de un largo proceso de ensayos y errores, de ajuste progresivo de la acción del cuerpo a los estímulos del medio y a los propósitos de la acción; un proceso en el que la imagen corporal inicial, embrionaria y poco precisa, se va ajustando y afinando en función de las experiencias por las que se va pasando. Lo que esto significa es, entre otras cosas, que el esquema corporal no es asunto de todo o nada, sino una construcción progresiva en la que nuevos elementos se van añadiendo como consecuencia de la maduración y de los aprendizajes que se van realizando.

Estos elementos con que se construye el esquema corporal son de distinta naturaleza: perceptivos, motores, cognitivos y lingüísticos. La percepción nos aporta evidencias sobre los distintos segmentos corporales, tanto los referidos a nuestro propio cuerpo como los referidos al cuerpo de otros; nos aporta también toda la información sobre el medio en que estamos inmersos y sobre el ajuste de nuestra acción a las distancias, las direcciones, etc. El movimiento nos aporta información sobre nuestras posibilidades de acción, sobre el alcance y limitaciones de nuestro cuerpo y su actividad, sobre las posibilidades concretas de diferentes partes de nuestro cuerpo. El desarrollo cognitivo nos permite integrar todas esas informaciones en una representación coherente e integrada, dando lugar a una conciencia de sí mismo al principio más indiferenciada y sincrética, y posteriormente más afinada e individualizada, tal como se mostró al final del capítulo 3 al analizar la secuencia que lleva a la adquisición de la conciencia del sí mismo; lograda en torno al año y medio, a esa conciencia de sí que no es todavía otra cosa que «yo soy esta persona, diferente de las demás personas», habrán de añadírsele aún muchos matices y perfiles concretos, parte de los cuales se relacio-

nan con la estructura del cuerpo y sus posibilidades de acción sobre el medio. El lenguaje, por fin, es una poderosa herramienta que ayuda a individualizar las diferentes partes del cuerpo con sus etiquetas verbales; tras las palabras (ojos, manos, dedos, codo...) se esconden conceptos que informan sobre el cuerpo y lo organizan en torno a una identidad crecientemente diferenciada.

En la raíz del esquema corporal se encuentran todos los elementos anteriores más otro de gran relevancia para su construcción: la experiencia social. Las manos que acarician el cuerpo del bebé, los brazos que le acunan, las palabras que le nombran las partes de su cuerpo, las peticiones que luego se le hacen para que se señale la cabeza, los ojos, etc., los juegos con los que se le estimula a lanzar y a coger, las interacciones delante del espejo, la incitación a la imitación, el ver con sus padres fotos o vídeos donde el niño o la niña se ven desde distintos ángulos y de espaldas, la observación de los adultos y de otros niños... todos ellos son componentes esenciales de la experiencia social que tan relevante resulta para la construcción del esquema corporal, tal como Wallon remarcó hace ya muchos años (Wallon, 1946).

Con los mimbres anteriores se hace el cesto del esquema corporal. Si para precisar más el concepto tenemos que destacar algún componente de los citados, hemos de decir que el esquema corporal es, sobre todo, un conjunto de representaciones simbólicas. El entramado de percepciones, movimientos y conceptos verbales se archiva como representaciones del cuerpo en relación con el espacio circundante y en los ejes de simetría que definen al mismo cuerpo dentro de ese espacio. Un esquema corporal bien establecido supone conocer la imagen del propio cuerpo, saber que ese cuerpo forma parte de la identidad de uno; percibir cada parte, pero sin perder la sensación de unidad. Conocer las distintas posiciones que el cuerpo va adoptando y, finalmente, anticipar (operando con representaciones) todas las nuevas posiciones que se pueden adoptar, así como las consecuencias que estas posiciones y secuencias de movimientos pueden tener sobre el mismo cuerpo o sobre el entorno. Todo ello será preciso para llevar con éxito hasta el interior de la papelera la bola de papel que comenzábamos a arrojar unos párrafos más arriba.

Hablar de cómo entender el concepto de esquema corporal no nos debe hacer olvidar algo de suma importancia: que su construcción no se hace de una vez, sino por un proceso de mejora gradual y de integración de experiencias que es necesariamente lento. Durante el período 2-6 años la construcción del esquema corporal está en plena elaboración: niños y niñas aumentan la calidad y discriminación perceptiva respecto a su cuerpo; enriquecen el repertorio de elementos conocidos, así como de la articulación entre ellos; el desarrollo de las habilidades motrices a que antes se ha hecho referencia facilita la exploración del entorno y la acción en él y sobre él. Sin embargo, una verdadera construcción del yo corporal no se da, apro-

ximadamente, hasta los 5 años, cuando los diversos elementos se articulan e integran conscientemente en el todo, el movimiento se comienza a «reflexionar» y el proceso de lateralización proporciona referentes estables. Comienzan a sentirse los ejes corporales y el mundo puede organizarse con referencia a la posición del cuerpo: lo que queda delante y lo que queda detrás, a la derecha y a la izquierda, arriba y debajo.

El proceso de construcción del esquema corporal culminará de los 7 a los 12 años, con la potenciación de las representaciones mentales con relación al espacio y al tiempo. Se integran ya plenamente sensación y movimiento, el cuerpo puede ser descrito con precisión y eficacia tanto con la palabra como con el dibujo. Para llegar aquí ha sido preciso recorrer un largo camino con tres grandes etapas: la primera, de exploración de uno mismo y observación de los demás; la segunda, de toma de conciencia del propio cuerpo y sus posibilidades y limitaciones; la tercera, de coordinación, estructuración e integración en una representación global y coherente.

5. La evolución del gesto gráfico y el desarrollo de la grafomotricidad

Desde el punto de vista psicomotor, el dominio progresivo del gesto gráfico obedece a la doble influencia de factores madurativos y sociales. En efecto, tal y como se recoge en el Cuadro 6.1 y en los comentarios que hicimos a propósito de su contenido, la grafomotricidad es una de las habilidades cuyo control se va afinando a lo largo de estos años al hilo de los avances madurativos que permiten ganar destrezas tanto globales (el control postural, por ejemplo), como segmentarias (motricidad fina, coordinación óculo-manual). Pero, por otra parte, desde el momento en que niños y niñas son capaces de realizar sus primeras producciones gráficas, el entorno social ejerce una enorme influencia en el moldeamiento y modelado de las destrezas grafomotoras: dando o no oportunidades para practicarlas, alentando más o menos la producción o reproducción de dibujos o de letras, adiestrando en el manejo de los instrumentos de dibujo y escritura, interpretando el significado de las producciones gráficas, etc. Como resultado de esa instrucción más o menos explícita, niños y niñas van adquiriendo un amplio repertorio de destrezas especializadas, inequívocamente culturales, de alto valor instrumental por su carácter representacional. Será en el ejercicio de esas destrezas como aprenderán a diferenciar sus producciones como «dibujo» o «escritura». En lo que sigue nos ocupamos de ambas cuestiones por separado, señalando fundamentalmente aquellos aspectos tanto del dibujo como de la escritura que tienen un relación directa con la psicomotricidad, pero siendo bien conscientes de que tanto el uno como la otra no se agotan en la consideración de esos aspectos.

5.1 El dibujo

Aunque, como señalan Thomas y Silk (1990), es difícil precisar límites temporales, es normalmente a partir de los 18 meses cuando niños y niñas descubren que pueden *trazar «huellas»* sobre superficies utilizando instrumentos como los lápices. Tan pronto como descubren la relación causa-efecto existente entre sus gestos y los trazos que quedan, muestran tendencia a pintar por el placer de mover sus brazos y sus manos, y de observar el resultado de su actividad. Estos primeros trazos son líneas rectas hechas con todo el brazo en movimiento, siendo la articulación del hombro el punto de partida. Como un buen ejemplo del progreso próximo-distal, aparecerán a continuación trazos «en barrido», una especie de zigzag que muestra ya la intervención de la articulación del codo, pero con la muñeca y los dedos aún rígidos. Un poco antes de los 2 años empezarán a aparecer formas circulares que implican ya la articulación de la muñeca. Estos primeros trazos carecen de intención representativa y no obedecen a una planificación previa; son, fundamentalmente, un acto motor.

Hacia los $2^{1}/_{2}$-3 años, al tiempo que han progresado en la ejecución de sus trazos y en la combinación de formas rectas y circulares, niños y niñas empiezan a relacionar sus producciones gráficas con objetos y personas: son los *garabatos.* Aunque en ocasiones los niños pueden anunciar que van a dibujar algo determinado, frecuentemente no existe un planteamiento previo a la realización del dibujo. Más bien los interpretan una vez que han completado su dibujo y en un contexto en el que los adultos se interesan por ellos. Freeman (1980, 1987) se ha referido a la flexibilidad con que los niños interpretan sus dibujos en estos momentos de su desarrollo y ha señalado cómo en ocasiones cambian de interpretación en el curso de la elaboración del garabato o cómo, transcurridos unos momentos, pueden atribuirle un nuevo significado.

En torno a los 3 años, los progresos en el control óculo-manual, en el uso de la articulación de la muñeca y en el control algo mayor de los movimientos de los dedos, se van a traducir en un mejor control del trazo; niños y niñas de entre 3 y 4 años, en efecto, se hacen ya capaces de controlar el punto de partida y de llegada del trazo, de combinar diversos trazos para obtener una figura o reproducir un objeto (combinar círculo y rectas para dibujar un sol, por ejemplo). Además, aparece la conciencia de estar dibujando y el garabato empieza a adquirir una función intencionadamente representativa, razones por las cuales corresponde ya hablar de *dibujos* incluso si el número de trazos es todavía limitado y la repetición y superposición de formas son frecuentes. Surgen ahora las primeras representaciones de la figura humana, llamadas a veces «renacuajos», representaciones constituidas por un círculo del que salen unas rayas; aunque el círculo adquiere los rasgos de la cara por el esbozo de ojos, nariz y boca que se dibujan en su interior, vale también por el cuerpo entero, ya que de él salen las líneas que

Figura 6.2 El dibujo de la figura humana por Paula a los 3, 4, 5, 6 y 7 años



representan brazos y piernas (véase el primer dibujo de la Figura 6.2). Progresa mientras tanto el control y la coordinación de los movimientos, obteniéndose unas formas cada vez mejor resueltas en orientación, tamaño, amplitud y curvatura.

Los progresos que se producen en el dibujo quedan bien atestiguados por los avances en el dibujo de la figura humana (Barrett y Eames, 1996; Goodnow, 1977). El «renacuajo» inicial se va diferenciando: aparece el cuerpo, representado por un círculo adicional bajo la cabeza o por un triángulo, como en el segundo dibujo de la Figura 6.2; se diferencian brazos de manos y piernas de pies, con los dedos dibujados según el esquema rayos de sol. Se añaden luego nuevos elementos, brazos y piernas se representan con líneas paralelas, el cuerpo aparece realizando alguna acción o relacionado con algún objeto (véase tercer dibujo de la Figura 6.2). En esta etapa es frecuente observar dibujos cuyo estilo fue calificado por Luquet (1927) hace muchos años como «realismo intelectual». Se trata de imágenes en las que los niños muestran cosas o escenas de acuerdo con lo que saben o conocen de ellas, más que como nos las ofrecería una fotografía. Pueden, por ejemplo, pintar el cuerpo de una persona visto a través de sus ropas, lo que se conoce como dibujos «transparentes» o de «rayos X». No se trata de que quienes dibujan así las cosas las vean de esta manera, obviamente; sencillamente, se busca la expresividad más que el realismo.

En el desarrollo del dibujo entre los cinco y los ocho años, niños y niñas habrán de resolver otros retos como son la elaboración de un mayor número de detalles, la coordinación de distintas partes o componentes de sus dibujos y el desarrollo de imágenes progresivamente más realistas (el denominado «realismo visual») y con un mayor grado de complejidad. Progresivamente, a lo largo de esta evolución, los dibujos irán incorporando más detalles tanto relativos al rostro (cejas, orejas o pestañas), como al resto del cuerpo y de la ropa, así como de otros complementos. El progreso se ilustra

bien en el cuarto y el quinto dibujo contenido en la figura 6.2, que en su conjunto ilustra los progresos que hemos venido comentando a través del dibujo de la persona humana realizado por una misma niña desde los 3 hasta los 7 años.

Naturalmente, los dibujos de niños y niñas no se limitan a la figura humana. En primer lugar, porque a partir de los 4-5 años la figura humana no aparece sola, sino acompañada de objetos, de animales o de otras personas; posteriormente, las cosas dibujadas dejarán de ser estáticas y serán representadas llevando a cabo acciones o interacciones. Las figuras se sitúan además en un paisaje, marcado primero por una línea de suelo y algo que indica el cielo (nubes, sol...), paisaje que, con el paso del tiempo, se va a ir rellenando de elementos y ser un verdadero fondo sobre el que se destacan las figuras centrales. En segundo lugar, porque niños y niñas dibujan además objetos y situaciones que para ellos son familiares y que se prestan a las capacidades representativas de que disponen en cada momento; al principio, es típico, por ejemplo, el dibujo de un coche compuesto por un par de círculos que representan ruedas y una línea ovalada que representa el resto del vehículo. No obstante, en relación con estos objetos y con las situaciones en que aparecen representados, la lógica evolutiva es similar a la descrita respecto al dibujo de la figura humana: esquematismo inicial, realismo intelectual, realismo visual, dibujos en contexto y representando acciones o interacciones, cada vez con más detalles y mejor técnica.

Además de las consideraciones evolutivas anteriores, debe añadirse que la información que aparece representada en un dibujo depende tanto del conocimiento y los sentimientos que tienen los niños sobre un tema determinado, como de la interpretación y la selección que hacen de qué aspectos aparecen en sus dibujos, así como de sus capacidades para realizar una representación en la que se muestra una visión determinada (Thomas y Silk, 1990). Esa es la razón por la que los dibujos infantiles han sido considerados importantes por su valor como indicadores del desarrollo intelectual y evolutivo de los niños, y como elementos para la evaluación de la personalidad y del estado emocional. En el trabajo clínico, además de ser utilizados para el diagnóstico de desórdenes psicológicos, los dibujos son considerados importantes por sus fines terapéuticos, de acuerdo con la hipótesis de que la expresión de las emociones tiene beneficios para la salud mental. La idea que subyace a todos estos planteamientos es que los dibujos de los niños son una expresión de la inteligencia infantil, de los conceptos infantiles y de la forma en que se interpreta y se conoce el mundo a estas edades, así como son, también, una expresión o proyección de los estados emocionales y anímicos. No obstante lo anterior, y en lo que al uso del dibujo con fines diagnósticos se refiere, es necesario ser cautelosos y no utilizar el dibujo como medida única (y, desde luego, no utilizar un solo dibujo); para darse cuenta de las cautelas que hay que tomar al usar esta herramienta gráfica por lo demás tan útil y expresiva, basta con pensar que un mismo niño o

una misma niña pueden hacer producciones bastante diferentes en el transcurso de un mismo día (Goodnow, 1977).

Finalmente, no se pueden dejar de mencionar las posibilidades educativas que el dibujo tiene, dado su papel como manifestación de las capacidades creativas de niños y niñas. De cara a sacar del dibujo partido educativo, debe aprovecharse al máximo la etapa de la educación infantil, pues a partir de los 6-7 años niños y niñas empezarán a ser menos productivos y sus dibujos estarán crecientemente dominados por un afán realista, lo que por otra parte no impedirá seguir haciendo posible y deseable la educación artística a partir de esa edad.

5.2 La escritura

A pesar de la importancia de la alfabetización en la adquisición del saber cultural y a pesar de la atención que la escuela presta a la adquisición de la escritura, es muy poco lo que se ha investigado sobre los aspectos motores de la escritura y sobre los factores que favorecen o dificultan una escritura manual eficiente. La abundante literatura sobre adquisición, enseñanza y evaluación de la escritura presta atención primordial a los aspectos funcionales de la composición escrita y no a sus destrezas instrumentales.

Condemarín y Chadwick (1990) distinguen tres etapas en el desarrollo de la escritura manuscrita: la *etapa precaligráfica* abarca todo el período de adquisición de las destrezas gráficas especializadas, desde que el garabato intenta ser una letra, hasta el dominio de la caligrafía; con frecuencia el trazo es tembloroso o inseguro, falta regularidad en el tamaño y la inclinación, los renglones presentan ondulaciones y el ligado de las letras es impreciso. Se alcanza la *etapa caligráfica infantil* cuando el aprendiz domina las destrezas motrices necesarias para producir una escritura ordenada y clara; en esta etapa las formas son muy convencionales y la letra no está personalizada. La *etapa postcaligráfica* se logra tras la adolescencia, cuando se define un estilo caligráfico personal y cuando los aspectos instrumentales de la escritura están claramente subordinados a la funcionalidad de la composición escrita.

Al inicio de la etapa precaligráfica, las primeras letras que típicamente los niños intentan dibujar suelen ser del tipo «círculo», «palo» o «peine», formas que sólo vagamente remiten a modelos que puedan haber visto, pero que revelan que el niño ha examinado la forma de las letras y ha extraído uno de sus principales rasgos: que las letras se construyen combinando trazos cortos, sean una recta y un círculo, sean varias rectas (véase la primera muestra de escritura de la Figura 6.3). En este garabateo inicial que «juega a ser como» escritura influye el tipo de experiencia que los niños tengan con los modelos de escritura; aquellos que tengan oportunidad de observar la escritura manual de los adultos tenderán al garabato lineal, un

Figura 6.3 De la etapa precaligráfica a la caligrafía infantil



trazo más o menos ondulado, quizás con algún bucle o algún ángulo, mientras que quienes se han familiarizado con la letra impresa o a quienes los adultos han mostrado la escritura con mayúsculas, empezarán dibujando letras sueltas, al principio no alineadas y luego juntas, como formando palabras. Las oportunidades de práctica y la acción de los adultos determinan el ritmo en que esos trazos iniciales evolucionan hacia formas más convencionales de escritura.

Todavía dentro de esta etapa precaligráfica deben considerarse producciones escritas que tienen ya una mayor semejanza con los trazos de la escritura y con la forma de las letras, pero que remiten todavía a una situación en la que se dibujan letras mucho más que se escriben; así ocurre con la segunda y la tercera muestras de escritura de la Figura 6.3, en las que Paula ha dibujado su nombre (que está acostumbrada a ver escrito, que a ella misma se le pide a veces que escriba y que ella acostumbra a hacer como una parte más de sus dibujos).

El progresivo dominio en el control, coordinación y precisión de los movimientos implicados en trazo de las diferentes letras, ayuda al aprendiz a diferenciar, a memorizar y a automatizar el patrón motor correspondiente a cada una de ellas. Ese patrón, que recibe el nombre de «alógrafo», incluye la secuencia de movimientos, la dirección de esos movimientos, el tamaño proporcional de los diversos elementos y su posición en el resultado final. El alógrafo contiene la información sobre las características esenciales del trazado de cada letra y sus variaciones posibles (minúscula-mayúscula). Cada alógrafo se adapta además a las condiciones físicas de la escritura, que vienen dadas por las características del instrumento de escritura y del soporte; los movimientos no son los mismos, por ejemplo, si escribimos con lápiz en un papel, con tiza en una pizarra, con un palo en la arena, o con rotulador en una superficie curva. El repertorio de alógrafos nos permite desarrollar de manera continuada, fluida y automática los grafos, los movimientos de la escritura que dan como resultado el trazo, permitiendo al escritor centrar su atención en la composición del texto y no en los movimientos que debe ejecutar.

Cuando las letras empiezan a ser formas estables, diferenciadas y reconocibles, el repertorio de alógrafos del niño suele ser todavía muy limitado, con apenas unas pocas letras que se repiten sobre el papel. Esas primeras letras frecuentemente provienen de su nombre, ya que han tenido muchas oportunidades de ver su forma escrita y pueden también haber visto cómo un adulto la escribía para ellos (Garton y Pratt, 1989). A medida en que se acerca la edad escolar, los adultos van poniendo más énfasis en la precisión y la calidad de los trazos, y los niños van siendo capaces de responder a esas mayores exigencias, como puede verse en la evolución de la escritura de su nombre por parte de Paula (figura 6.3). El énfasis en la caligrafía se agudiza cuando los niños inician la educación primaria.

La escritura caligráfica se caracteriza por la regularidad y la fluidez. Toro y Cervera (1980) proponen diez indicadores para valorar la calidad de la grafía: ajuste del tamaño de la letra, regularidad en el tamaño, oscilación o temblor en el trazo, horizontalidad de las líneas, regularidad en el interlineado, proporción entre zonas (cuerpo central y extremos superiores o inferiores), superposición de letras, ligado natural o soldadura entre letras consecutivas, distorsiones en los trazos curvos de las letras y regularidad en la dirección de los trazados verticales. Pero aunque el dominio experto de las habilidades gráficas es imprescindible para el acceso a la escritura, es importante subrayar que alcanzar una caligrafía regular y fluida no equivale a saber escribir. Escribir es además una destreza funcional-comunicativa y una destreza lingüística. Por lo tanto, el aprendizaje de la escritura no es un simple aprendizaje motor: supone, por un lado, la adquisición de un código, un sistema de signos gráficos convencionales que permite la comunicación porque representan significados precisos, y, por otro, la capacidad (y la voluntad) para componer textos coherentes con ese código. Es decir, además de los requisitos motores, en el aprendizaje de la escritura pesan significativamente los componentes cognitivos y motivacionales.

El hecho de que a los 5-6 años niños y niñas puedan, en general, acceder a los trazos de la escritura no significa que hasta esa edad no se pueda hacer nada en relación con el adiestramiento para la escritura, ni que tal adiestramiento tenga que introducirse necesariamente a los 5-6 años, porque el control fino todavía no está bien establecido en muchos niños, y porque además escribir implica no sólo hacer trazos de una forma determinada, sino también construir la capacidad de establecer complejas relaciones entre el trazo gráfico y el significado, relaciones que pueden requerir más tiempo que la adquisición de la habilidad motriz. Estudios citados por Garton y Pratt (1989) indican que si a niños que aún no han adquirido suficientemente las destrezas perceptivo-motrices necesarias para reproducir las formas de las letras con la calidad que se suele esperar de ellos, se les somete a penosos ejercicios de copia para los que no disponen de habilidad ni control motriz, se les está abocando a una tensión que en muchos casos se

traducirá en sentimientos de incompetencia y en actitudes de rechazo hacia lo escolar.

Aunque resulte arriesgado hacer afirmaciones generales, dada la gran variabilidad que existe entre unos niños y otros, tanto en los aspectos motrices, como en los cognitivos, como en la motivación, puede decirse que en general es preferible introducir la enseñanza de la escritura propiamente dicha mejor un poco más tarde que precozmente y que, en caso de duda, parece más aconsejable esperar que correr, sobre todo teniendo en cuenta que esa espera puede ser aprovechada muy constructivamente para afianzar las bases motoras, cognitivas y motivacionales de la escritura.

7. Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los 2 y los 6 años

María José Rodrigo

1. Del niño prelógico al niño que procesa información

El objetivo de este capítulo es familiarizar al lector con el repertorio de capacidades cognitivas con que cuentan los niños de 2 a 6 años. Comenzaremos utilizando la guía autorizada de Piaget para recorrer estos años que corresponden a la llamada *etapa preoperacional*. En ella se desarrollan algunos contenidos importantes, como, por ejemplo, la función simbólica. Sin embargo, en la descripción piagetiana se caracteriza el pensamiento infantil en estas edades como en espera de las grandes transformaciones operatorias que van a suceder en etapas posteriores. De hecho, las revisiones críticas de la obra de Piaget se han hecho eco de los peligros que encierra esta estrategia comparativa al valorar la competencia de los niños de estas edades.

En este capítulo, la descripción «en negativo» de las capacidades del niño prelógico se completa con una descripción «en positivo» que intenta dar cuenta de lo que los niños saben y hacen a estas edades. Ello es muy necesario si queremos hacer justicia a sus verdaderas capacidades y a las posibilidades de educación que éstas sugieren. Por ello, tras el primer apartado, cambiaremos el tono del discurso para adentrarnos en un análisis más pormenorizado de sus capacidades de procesamiento. El objetivo de este tipo de análisis es descubrir cómo niños y niñas de estas edades codifican, transforman y organizan los diferentes tipos de información. Concretamente, revisaremos sus procesos atencionales, su nivel de conocimiento sobre

el mundo y sus capacidades de memoria y de razonamiento. Como veremos, la presencia de un entorno social de personas con las que el niño coopera y participa en escenarios práxicos de actividades cotidianas contribuye muy especialmente a potenciar el desarrollo de estas capacidades cognitivas.

2. La inteligencia preoperatoria

De los 2 a los 7 años, aproximadamente, se extiende el período preoperacional llamado también de la inteligencia verbal o intuitiva. Piaget lo describe en varias ocasiones pero muy especialmente en dos de sus obras: *La psychologie de l'intelligence* (1947) y *La formation du symbole chez l´enfant* (1946). A comienzos de este período, el niño se ve inmerso en una realidad existencial que abarca varios planos: un mundo físico de objetos y de relaciones entre éstos que, en lo esencial, ha logrado dominar en el estadio anterior; un medio social constituido por esos «objetos con mente» (Riviére, 1991) que denominamos personas, dotadas de intenciones, metas y deseos con las que también se relaciona y, por último, un mundo interior de representaciones que, a partir de los desarrollos iniciales descritos en el capítulo 3, será el acontecimiento más destacado de su desarrollo en los años siguientes. La *función simbólica* es la encargada de posibilitar la formación de símbolos mentales que representan objetos, personas o sucesos ausentes. Gracias a ella, el pensamiento del niño se puede liberar: 1) de la secuencialidad que impone la acción práctica para poder anticipar un resultado, b) del anclaje en el «aquí y ahora» propio de la inteligencia práctica o sensoriomotora, y c) de la búsqueda del éxito inmediato de la acción en favor de la búsqueda del conocimiento que ésta encierra, y todo ello para lanzarle a un mundo de representaciones que utilizan signos, símbolos, imágenes y conceptos como sucedáneos de la realidad no presente. Se inicia así un largo viaje que trasladará al niño desde la acción práctica aislada del estadio sensoriomotor a la acción interiorizada de este estadio, todavía muy próxima a la anterior. La meta final del viaje, que se alcanzará en el estadio de las operaciones concretas, será la acción interiorizada reversible y descentrada, organizada en sistemas de conjunto, y que ya constituye una verdadera operación mental.

De lo dicho no debemos inferir que la capacidad de usar símbolos se alcance bruscamente al comienzo del estadio preoperacional. La comprensión de la naturaleza del símbolo (desde los símbolos icónicos como los dibujos, hasta los arbitrarios como las letras y los números, pasando por los modelos o los mapas) no es simple ni automática. Requiere no tomar al objeto como lo que es en sí mismo, sino en términos de lo que representa. Algo que es especialmente difícil cuando los niños cuentan con un largo

historial de interacciones con esos objetos como tales. Como señalan De Loache, Uttal y Pierroutsakos, (1998) cuanto más familiar resulta un objeto y más se ha manipulado, menor es su aptitud para servir de vehículo simbólico. Así, por ejemplo, no es una buena idea utilizar personajes de dibujos animados para representar los números, porque tienen tal peso en sí mismos que no «representan» bien a los números. Lo cual viene a cuestionar un buen número de decisiones pedagógicas que se han tomado sobre la intuición errónea de que los mejores símbolos son siempre aquellos que resultan familiares y conocidos por los niños.

La capacidad de conferir símbolos no se agota en la comprensión del símbolo, sino que muy especialmente se manifiesta en su producción. Así, el dibujo, la imitación, el juego y hasta el lenguaje son todos ellos modos de expresión simbólica. Dejaremos el lenguaje, el fruto más evidente de la función simbólica, para que pueda ser tratado con la extensión que merece en el capítulo 8. Mediante el *dibujo,* el niño confiere a sus producciones gráficas un sentido de que representan objetos, personas, etc. Mucho antes de que sus habilidades motrices les permitan acercarse a una copia del original, niños y niñas ante meros trazos curvos y cerrados, ya «ven» personas realizando determinadas acciones. De hecho, los niños no dibujan lo que ven, sino lo que sienten y lo que saben, lo cual hace del dibujo un instrumento diagnóstico de la inteligencia y de la personalidad del niño, como acaba de verse en el capítulo precedente. También la imitación y el juego simbólico son manifestaciones características de la función simbólica. Según Piaget, la *imitación interiorizada* es un mecanismo básico para la construcción de los significantes. Pero además hoy sabemos que supone una forma de expresión intersubjetiva que sienta las bases para el desarrollo social y comunicativo (Trevarthen y Logotheti, 1989). Mientras que la imitación en ausencia del modelo es una actividad de acomodación a la realidad, el *juego simbólico* con su creación de símbolos inventados, supone una actividad asimiladora y deformante de la realidad. En el juego, el niño se libera de las presiones y exigencias de la acomodación de lo presente para representar por puro placer funcional. Esta vocación de alejamiento de lo inmediato se observa en la propia evolución de los símbolos, que pasan de ser símbolos «pegados» a los objetos y a las acciones rutinarias (simular comer de platos vacíos, dormir a la vista de la almohada, etc.) a ser símbolos que los van «perdiendo de vista» (comer y beber sin tener nada en la mano). El poder generador del juego ha sido ampliamente reconocido por todos. En su vertiente más individual, el juego estimula una gran variedad de actividades mentales como el lenguaje, la memoria, el razonamiento, la imaginación, la creatividad y la planificación. En su vertiente más social, el juego de dramatización o el juego de roles contribuyen a desarrollar las habilidades sociocognitivas de los niños, así como a ampliar su conocimiento del mundo social. El desarrollo del juego se trata más detalladamente en el capítulo 11.

2.1 Características del pensamiento preoperacional

Piaget concebía el período preoperacional como una etapa de preparación para el desarrollo de las operaciones concretas. Por ello, describió en negativo las capacidades del niño de estas edades, resaltando sus limitaciones. En el Cuadro 7.1 se resumen las más importantes. El pensamiento preoperatorio se define, según Piaget, por el primero de los polos de cada una de las características mencionadas (apariencia perceptiva, centración...). Como se analizará en el capítulo 12, el pensamiento operacional concreto se define por el segundo polo (rasgos no observables, descentración...)

Quizás podamos entender mejor la trascendencia de estas limitaciones al considerar cómo afectan al rendimiento de los niños en una serie de tareas ideadas expresamente por Piaget para ponerlas de relieve. Estas son las tareas de *conservación*, que se basan en comprender que ciertas características físicas de los objetos (su número de elementos, su longitud, su área, su masa, su peso o su volumen) se mantienen invariantes a pesar de ciertos cambios perceptivos (véase capítulo 12 para más detalles). Un ejemplo típico es el de la *conservación del líquido*, que consiste en presentar dos vasos altos y estrechos que contienen la misma cantidad de agua, vertiéndose a continuación el contenido de uno de ellos a otro vaso más bajo y ancho. Al preguntarle si la cantidad de agua sigue siendo la misma, el niño preoperacional suele responder negativamente. En este tipo de resultados se observan algunas de las limitaciones de su pensamiento resumidas en el Cuadro 7.1: el pensamiento del niño se basa en las apariencias perceptivas, está centrado en la altura de los vasos pero no en su anchura, no ha observado las transformaciones que ha sufrido el agua al trasvasarla de un vaso a otro, y no puede volver a llenar mentalmente el vaso largo y ancho para comprobar que sigue habiendo la misma cantidad.

Cuadro 7.1 Limitaciones del pensamiento en el estadio preoperatorio

Apariencia perceptiva/rasgos no observables: dominado por los aspectos perceptivos de los objetos, el niño no realiza inferencias a partir de propiedades no observables directamente.

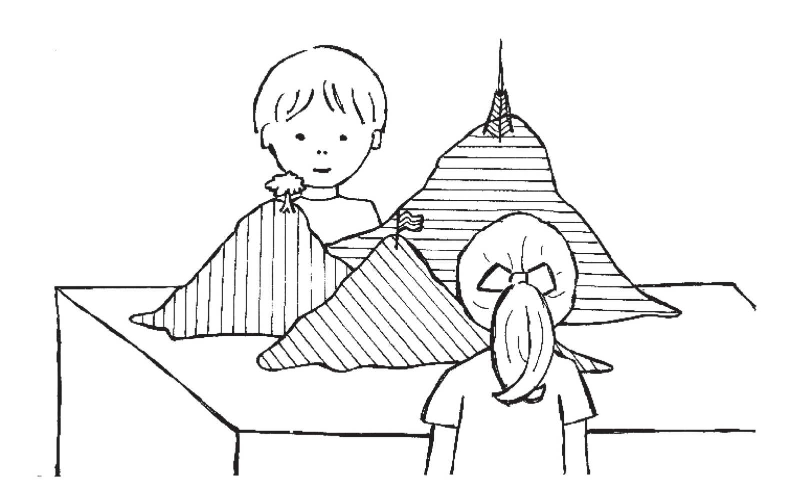
Centración/descentración: se focaliza en un solo aspecto de la situación o un solo punto de vista (el propio), obviando otras posibles dimensiones o puntos de vista diferentes.

Estados/transformaciones: no relaciona los estados iniciales y finales de un proceso, al ignorar las transformaciones dinámicas intermedias.

Irreversibilidad/reversibilidad: no puede rehacer mentalmente el proceso seguido hasta volver al estadio inicial.

Razonamiento transductivo/pensamiento lógico: establece conexiones asociativas inmediatas entre las cosas al razonar de lo particular a lo particular.


Figura 7.1 El problema de las tres montañas



Piaget concedió una gran importancia al fenómeno de la centración, analizándolo en otras tareas muy diferentes. En sus primeros trabajos en los años veinte: *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923), *Le représentacion du monde chez l'enfant* (1926) o *Le jugement et le raisonnement chez l´enfant* (1924), Piaget utiliza el término *egocentrismo* para referirse a un pensamiento realista centrado en el punto de vista del niño. El niño no conoce otras perspectivas distintas a la suya y cree que todo el mundo percibe, siente y piensa de la misma manera. Observando su rendimiento en la tarea de las tres montañas, Piaget encuentra que hasta los 6 ó 7 años los niños son incapaces de adoptar un punto de vista espacial que no sea el suyo. Por ello, seleccionan la foto que presenta el paisaje de las montañas desde su punto de vista y no tal como se vería desde la perspectiva espacial de otra persona que, situada frente a ellos, observa también la escena (Figura 7.1).

El egocentrismo se manifiesta también en las entrevistas clínicas en las que Piaget interrogaba a los niños sobre las relaciones causa-efecto que se establecen entre fenómenos naturales del mundo físico. A través de sus respuestas, Piaget observó en los niños un pensamiento *animista* basado en la creencia de que los objetos inanimados están vivos y dotados de intenciones, deseos, sentimientos y pensamientos. Al preguntarle a un niño de 3 años por qué se mueven las nubes, el niño explicó que «el sol estaba enfadado con ellas y por eso ellas se movían porque éste las perseguía». Otra forma de animismo consiste en materializar los procesos psíquicos: «El pensamiento es una vocecita que está dentro de la cabeza». A partir de un *corpus* muy rico de verbalizaciones y explicaciones infantiles sobre los fenómenos naturales, Piaget describió otras manifestaciones muy interesantes

del egocentrismo, como son el *fenomenismo* (establecer un lazo causal entre fenómenos que se dan próximos: pensar que las ganas de dormir bastan para que llegue la noche), el *finalismo* (pensar que debe haber una causa para todo: «Las nubes se desplazan para que llueva en otros sitios») y el *artificialismo* (creer que las cosas han sido construidas de modo artificial por el hombre o por un Ser Supremo: «Las montañas se han construido colocando piedra sobre piedra»). En todos estos casos, se observa una incapacidad básica de diferenciar con claridad el propio mundo interior del mundo exterior.

Por último, el egocentrismo se manifiesta también en el propio lenguaje infantil. Esto demuestra el carácter subordinado que Piaget concedía al lenguaje con respecto al pensamiento. Para él, el lenguaje egocéntrico (que se manifiesta por medio de repeticiones y monólogos) tiene como única finalidad estimular el propio pensamiento y precede al lenguaje socializado (para intercambiar información, criticar, ordenar, preguntar y responder), cuya misión es fundamentalmente comunicativa. Las posiciones piagetianas sobre el carácter subordinado del lenguaje respecto al pensamiento dieron origen a una larga polémica con Vygotski (1978). Este último no niega la existencia de un lenguaje egocéntrico, pero lo considera posterior al lenguaje socializado, que, desde el comienzo, es el que conecta al niño con el mundo que le rodea. A su vez, según Vygotski, el lenguaje egocéntrico, con el que el niño habla para sí cuando resuelve un problema, es el inicio de formas de lenguaje más maduras, como el lenguaje interno. Éste tiene un carácter autorregulatorio, ya que precede a la acción y la controla, llegando a sustituirla (el niño piensa y planifica su acción antes de ejecutarla).

2.2 Revisión crítica de la competencia preoperacional

Sin salir del propio marco conceptual piagetiano, son muchos los datos acumulados en estas dos décadas que demuestran una cierta infravaloración de las competencias del niño de esta etapa por parte de Piaget. Se piensa que una buena parte de las tareas o problemas ideados para evaluar las habilidades cognitivas en los niños de estas edades contribuyó muy especialmente a dibujar el perfil poco competente de éstos. Concretamente, estas tareas suelen demandar ciertas habilidades extra (v.gr., lingüísticas, mnémicas, motivacionales) que impiden que las capacidades cognitivas de los niños y niñas de estas edades se manifiesten en su totalidad. Además, los contenidos de las tareas suelen ser poco familiares y escasamente respetuosos con los intereses de los niños. Todo ello hace que cuando se minimiza el impacto de estas variables, se obtengan indicios de capacidades cognitivas a edades más tempranas de lo que se había supuesto. Vamos a ilustrar estas afirmaciones con algunos ejemplos.

Tomemos las distintas facetas del egocentrismo tal como lo estudiaba Piaget. Respecto a la falta de perspectivismo espacial que manifestaban los

niños en la tarea de las tres montañas (Figura 7.1), se ha comprobado que, cuando se incluyen objetos familiares en el paisaje y se usan otros métodos que no se basan en la elección de la fotografía correcta, los niños de 4 años pueden situarse en otros puntos de vista (Newcombe y Huttenlocher, 1992). Asimismo, cuando se les permite «entrar» en un paisaje real que les rodea, en lugar de «ver desde fuera» un modelo a escala, los niños de esta edad son capaces de imaginar dinámicamente las nuevas posiciones de los elementos del paisaje a medida que ellos van cambiando la posición de su cuerpo. Por ejemplo, los niños de 5 años son capaces de recalcular las posiciones de los objetos familiares situados alrededor de su cuerpo en un espacio egocentrado, un desarrollo tímidamente anticipado ya en los bebés, en situaciones mucho más sencillas, como se mostró en el capítulo 3. Una vez memorizadas las posiciones de los objetos situados al frente, detrás, a su derecha y a su izquierda, se les ocultan éstos y se les pide que, a medida que giran sobre sí mismos, indiquen gestualmente la nueva dirección de las posiciones de los objetos. Los niños alcanzan un rendimiento muy bueno, comparable al de los adultos, a pesar de que todas las posiciones de los objetos cambian al girar su cuerpo (Rodrigo y De Vega, 1996). Nótese que estos niños no tienen dificultad con las direcciones de derecha e izquierda, que son tradicionalmente difíciles de evaluar, porque el modo de localización espacial es gestual y no verbal.

La ausencia de intencionalidad comunicativa (lenguaje egocéntrico, según Piaget) en las interacciones del niño con los otros está también siendo muy cuestionada. Como se mostró en el capítulo 4, hoy sabemos que la intención comunicativa precede al lenguaje y está presente en todas sus manifestaciones. Desde muy pequeños, niños y niñas realizan determinadas entonaciones y modulaciones de voz con la expectativa de alcanzar un determinado resultado comunicativo. A los 4 años, adaptan su lenguaje a las necesidades de los oyentes (Gelman y Shatz, 1978), de forma que emplean un lenguaje más o menos complicado según se dirijan a niños de su edad o más pequeños (frases más cortas y más simples) o a los adultos. En cuanto a su dificultad para mantener un verdadero diálogo con adultos, ésta va a depender de que el tema de la conversación les resulte a los niños familiar y conocido. Los niños pequeños son capaces de dialogar con adultos sobre la base de guiones compartidos por ambos: comidas, juegos, salidas, etc. (Nelson, 1985).

También los hallazgos sobre el pensamiento animista de los niños están siendo muy matizados actualmente. De una parte, se señala que en una entrevista clínica los niños van modulando sus respuestas en función del entrevistador, ya que siguen una pragmática conversacional que da la razón a los adultos o hace que cambien sus afirmaciones cuando se les pregunta de nuevo para seguir indagando. De otra, no debe confundirse la existencia de creencias en los niños sobre numerosos aspectos de la realidad natural con el supuesto carácter egocéntrico de su forma de pensar. Los niños de 3 años raramente piensan que objetos tan familiares como las rocas o los lápices

están vivos; pueden tener dudas sobre los vehículos, que también se mueven y parecen tener ojos (Richards y Siegler, 1984). Además, el animismo no parece superarse a los 6 años; de hecho, incluso los niños de 8 y 10 años pueden mantener planteamientos animistas cuando se trata de objetos que no pueden manipular, llamados ultracosas (sol, nieve, viento, etc.) (Arnay, 1993). También algunos adultos dan respuestas animistas cuando se refieren a objetos que no les resultan familiares, como por ejemplo los ordenadores. Por último, el hecho de que los niños crean en personajes imaginarios y ficticios no significa que no distingan entre la realidad y la fantasía (Flavell, Green y Flavell, 1986). Ellos saben que estos seres no pueden alterar su realidad cotidiana, sino que «operan» en otro mundo parecido al que crean en el juego simbólico, donde juegan al «como si» sus ideas fueran realidad.

Otro tanto podría decirse respecto al carácter prelógico de su razonamiento. En las tareas de conservación o de clasificación, la modificación del número de elementos que intervienen, su familiaridad, o la demanda concreta de la tarea ofrecen imágenes muy distintas del rendimiento de los niños. Por ejemplo, los niños de 3 años conservan el número de elementos a pesar de su diferente apariencia perceptiva cuando se trata de tres elementos (Gelman y Gallistel, 1978). Los niños de 4 y 5 años realizan las tareas de clasificación cuando contienen pocos elementos, son familiares, el criterio para clasificarlos es de tipo perceptivo y se les presentan algunos elementos ya clasificados (Rodrigo, 1982). Además, niños y niñas se benefician claramente del entrenamiento en estas tareas.

Con estos breves ejemplos no quiere negarse la existencia de limitaciones en los niños de estas edades. Lo que se afirma es que algunas capacidades lógicas comienzan a emerger en este estadio prelógico, más tempranamente de lo supuesto por Piaget. El hecho de que sólo se manifiesten ante determinadas condiciones de las tareas y no en otras indica, además, que debemos calar más en la naturaleza de los procesos cognitivos implicados en su realización (por ejemplo, el número de elementos de la tarea puede estar relacionado con limitaciones en su atención y memoria). En este sentido, una análisis «en positivo» de las capacidades de procesamiento de los niños de estas edades puede sernos de mucha utilidad. Y de esto nos vamos a ocupar en los siguientes apartados.

3. Desarrollo de la atención

Como ya se ha visto en el capítulo 3, el primer proceso cognitivo que ayuda al bebé a salir al encuentro de los estímulos que le circundan es la percepción. Muy relacionada con los primeros registros sensoriales dirigidos al procesamiento de la información está también la atención. De hecho, podría decirse que la atención es un mecanismo de *selección perceptiva* que

asegura la eficacia con la que se realiza dicho procesamiento, ya que va guiando hacia dónde debe éste dirigirse preferentemente. Esta capacidad, que, sin duda, es muy importante para todos los animales, adquiere unas peculiaridades muy singulares cuando nos referimos a los humanos. Así, la atención típicamente humana es *focal, sostenida* y *conjunta* desde muy pronto. Como se vio en el capítulo 3, pocos meses después de nacer la mirada de los bebés se centra, de todo el conjunto estimular que les rodea, en la cara de las personas. A partir de ésta, los bebés reproducen los gestos faciales de sus cuidadores y guardan «turnos» cuasiconversacionales por medio de tales miradas. Durante varios meses, esa atención focal, sostenida y conjunta del bebé con sus cuidadores será un canal abierto gracias al cual empezarán a formarse los primeros lazos afectivos. Como se mostró en el capítulo 4, hacia los 9 meses, esa mirada mutua que liga a los bebés y a sus cuidadores se empieza a dirigir al mundo de personas y objetos que rodean a la díada comunicativa. Se inaugura así la tríada comunicativa, en la que los bebés *siguen* la mirada y los gestos indicativos de los adultos hacia los objetos de su entorno (Carpenter, Nagel y Tomasello, 1998). Hacia el año, son los propios bebés los que *dirigen* la atención de los adultos hacia ese mundo exterior con el objeto de mostrárselo por medio de gestos de señalamiento (con propósito declarativo) o pedirles también gestualmente que hagan algo con los objetos (con propósito imperativo). El soporte gestual va a seguir siendo muy importante en los próximos años como una ayuda externa para asegurarse, mantener y guiar la atención del niño hacia los objetos. De hecho, podría considerársele como un conjunto de señales para que el niño abra una ventana atencional durante cierto tiempo y se disponga a aprender algo interesante de su entorno. Estas ventanas temporales, como señala Rovee-Collier (1995), permiten que el niño integre mejor en su memoria las informaciones que recibe dentro de ese período temporal.

A pesar de ser muy notables las capacidades de los bebés para atender a los objetos de su entorno en compañía de los adultos y aprender sobre ellos cosas interesantes, todavía les queda mucho camino por recorrer. Concretamente, a partir de los 2 años la atención de niños y niñas va ganando en *controlabilidad, adaptabilidad y capacidad planificadora*. De entrada, la apertura de las ventanas temporales a las que aludíamos antes va siendo cada vez más duradera, lo que indica que la atención del niño se va haciendo cada vez más sostenida. Los niños de 2 años suelen cambiar cada poco tiempo de actividades, pasando de unas a otras con cierta premura. Sin embargo, se ha calculado que hacia los 5 ó 6 años pueden mantenerse realizando una misma actividad, preferentemente un juego, hasta siete minutos como media. Téngase en cuenta que la realización de largas secuencias de acciones, manteniendo un mismo propósito, permite predecir un adecuado desarrollo de las capacidades cognitivas de los niños, ya que asegura una buena plataforma para realizar los aprendizajes. Asimismo, algunos trastornos atencionales asociados a la hiperactividad se caracterizan precisamente

por una imposibilidad de controlar los impulsos y mantenerse realizando una tarea.

A medida que los niños persisten en una actividad, van teniendo más ocasiones para focalizarse voluntariamente en un aspecto determinado de esa actividad, ignorando otros. Ello requiere un *control atencional* para dirigirse hacia los aspectos relevantes de la situación y descuidar los irrelevantes. Para ello, deben tener en cuenta sus propias metas e intenciones cuando interactúan con los objetos. Este tipo de control atencional, que resulta clave para la resolución de problemas, no alcanza sus máximos en estas edades, sino que habrá que esperar hasta los 8-9 años para observar avances realmente destacados, como se muestra en el capítulo 12.

Junto a un mayor control, la atención va ganando en *adaptabilidad y flexibilidad* ante las situaciones o tareas (Pearson y Lane, 1990). Esto es fundamental, ya que permite optimizar las capacidades cognitivas al emplearlas de acuerdo con las necesidades, los propósitos y las metas. Así, por ejemplo, los niños de estas edades aprenden progresivamente a cambiar el criterio de similitud que emplean para juzgar en qué medida dos estímulos son semejantes, pasando de juzgarlos según su tamaño a juzgarlos por su color según convenga en la tarea. Asimismo, en aquellas tareas que requieren un cambio de atención de una parte del campo visual a otra, se demuestra que los niños van siendo cada vez más rápidos y precisos en detectar los estímulos, sobre todo si cuentan con alguna ayuda externa, por ejemplo, una flecha que dirige su atención hacia el área de la pantalla del ordenador donde va a aparecer el estímulo.

La existencia de un control crecientemente voluntario y flexible sobre la atención ha llevado a investigar el desarrollo de *estrategias atencionales* (véase Cuadro 7.2). Patricia Miller y colaboradores mostraron a niños y niñas de 3 a 9 años una gran caja que contenía una serie de puertas: la mitad de esas puertas tenía dibujos de jaulas, indicando que contenían animales; la otra mitad tenía dibujos de casas, indicando que contenían objetos domésticos. La tarea consistía en recordar la precisa localización de cada uno de los objetos domésticos o de cada uno de los animales dentro de las diferentes casillas cerradas por las puertas con dibujos de jaulas y de casas. (DeMarie-Dreblow y Miller, 1988).

Los resultados indican que los niños más pequeños no utilizan estrategias atencionales, ya que si se les pide que traten de recordar la posición exacta de cada uno de los animales y se les da un rato para que traten de asegurarse como mejor les parezca, durante esta fase de «estudio» van abriendo las puertas al azar, sin tener en cuenta los dibujos exteriores que indican si debajo hay un animal o un objeto doméstico (*deficiencia de producción)*. Más adelante, los niños comienzan a utilizar una estrategia más selectiva, pero la siguen de modo incoherente: van abriendo las puertas con el dibujo de la casa, pero todavía abren muchas puertas con el dibujo de las jaulas (*deficiencia de control)*. Los mayores ya son capaces de

Cuadro 7.2 Tipos de deficiencia en el desarrollo de las estrategias atencionales

1) *Deficiencia de producción:* niños y niñas no utilizan estrategias en situaciones donde serían muy útiles.
2) *Deficiencia de control* que se manifiesta en la incapacidad de manejar una estrategia de modo eficaz.
3) *Deficiencia de utilización,* que consiste en que niños y niñas no pueden beneficiarse del uso de la estrategia, aunque la emplean convenientemente.

manejar la estrategia de modo más coherente, pero, sin embargo, su recuerdo de la localización de los objetos caseros no mejora drásticamente (*deficiencia de utilización)*. La razón de que los niños mayores ya abran sólo las puertas adecuadas pero su memoria de objetos no mejore sensiblemente estriba en el gran esfuerzo atencional que aún requiere la tarea, que deja pocos recursos mentales libres para reforzar la memoria de la posición de los objetos.

El tercer tipo de cambio en la capacidad atencional es su progresivo carácter *planificador*. En efecto, con la edad se puede pensar por adelantado la secuencia de acciones que se van a ejecutar, lo que exige dirigir una atención sucesiva para alcanzar determinadas metas. Si bien es verdad que los bebés muestran cierta comprensión de los denominados «procesos orientados al futuro», éstos todavía tienen la forma de simples expectativas que les permiten anticipar la ocurrencia de determinados sucesos y asegurar la efectividad de la respuesta ante ellos, tal como se mostró en el capítulo 3. Pero eso no significa que a esas edades tempranas los bebés se tracen una meta y dirijan acciones estratégicas para conseguirla. Sin embargo, a los 4 años la atención empieza a tener ya estas características estratégicas, pues, por ejemplo, los niños buscan de modo sistemático los juguetes que han perdido en su habitación, mirando en los lugares donde los vieron por última vez.

A partir de esas edades, se ha demostrado que niños y niñas van siendo más capaces de llevar a cabo tareas más complejas que requieren planificación (Lacasa, 1995). Una de estas tareas consiste en planificar la ruta más rápida a seguir, recorriendo las estanterías en una maqueta de juguete que representa una tienda, para encontrar determinados artículos de una lista (Gauvain y Rogoff, 1989). En otra tarea, los niños tienen que trazar la ruta más rápida en el plano de un pueblo imaginario para hacer una lista de recados con el objeto de preparar una fiesta (Radziszewska y Rogoff, 1988). Con ambos tipos de tareas, se ha encontrado que los niños de 8-9 años, en relación con los de 5 años, dedican más tiempo a planificar previamente la tarea antes de empezar, con el fin de repasar la localización de los artículos o los recados y probar varias rutas alternativas. Asimismo, se detienen en varios puntos del trayecto para revisar lo realizado hasta ese momento,

comprobar si están consiguiendo las submetas propuestas y cambiar la estrategia si no da resultado. En este tipo de tareas, los investigadores observaron que el hecho de interactuar con otros niños o con adultos era positivo para mejorar la planificación en ambos grupos de edades. La planificación en colaboración marca una de las cotas más altas del desarrollo de la atención, ya que requiere coordinar todos los recursos atencionales propios teniendo en cuenta los de los demás, poniéndolos todos al servicio de una definición conjunta de la tarea y de las metas (Rodrigo y Batista, 1995).

Dos reflexiones importantes para terminar. De un lado, que la atención llega a coordinarse con otros procesos cognitivos como la memoria, el razonamiento y la resolución de problemas, con lo cual contribuye decisivamente a optimizar el procesamiento de la información. De otra, que las capacidades atencionales se pueden entrenar y potenciar gracias a la interacción con adultos u otros niños. Concluimos así este apartado tal como lo comenzamos, esto es, reconociendo la importancia de la interacción social en los orígenes y el desarrollo de la atención.

4. Desarrollo del conocimiento temático

Acabamos de describir cómo los procesos atencionales controlan y dirigen el procesamiento de la información orientándolo hacia el futuro, al crear un conjunto de expectativas sobre las personas, los objetos y los sucesos que van a procesarse. Estas expectativas ya entrañan un cierto nivel de conocimiento (los bebés *saben* que llorando vendrá su cuidador, que la puerta de la calle abierta va seguida de un paseo, que el agua corriendo del grifo precede al baño, etc.). Los procesos atencionales permiten, por tanto, regular la entrada de aquellas informaciones que van a dar pie a la construcción de los primeros conocimientos sobre el mundo. Con la exposición continuada a las personas, objetos y sucesos, asegurada por la rutinización de las actividades cotidianas, no sólo se crean expectativas, sino que se empiezan a abstraer ciertas regularidades de las situaciones, a partir de la variedad de experiencias de contacto con el mundo. La captación de estas regularidades situacionales por parte de los niños permite la construcción de los primeros prototipos semánticos del conocimiento, que son de dos tipos: los *esquemas* y las *categorías*. Los esquemas organizan el llamado conocimiento temático, mientras que las categorías organizan el conocimiento categorial o taxonómico (véase Cuadro 7.3). Nos ocuparemos, a continuación, del conocimiento temático, dejando para el siguiente apartado el análisis del conocimiento categorial.

Un esquema es un tipo de representación mental que organiza conjuntos generales de conocimiento que las personas poseen sobre la realidad, conjuntos almacenados en la memoria semántica. Parte de este conocimiento suele referirse a situaciones, personajes o acciones que se repiten muchas

Cuadro 7.3 Organización del conocimiento cotidiano

1) *Conocimiento temático:* agrupa elementos que se dan juntos o interactúan en un suceso o secuencias de acciones (v.gr., un bebé y un biberón). Emerge a partir de relaciones de covariación en las pautas situacionales recurrentes (esquemas de escenas, sucesos e historias).
2) *Conocimiento taxonómico:* agrupa como miembros de una categoría elementos por su parecido familiar (v.gr., un bebé y un adulto; un biberón y una botella). Emerge a partir de relaciones de similitud entre elementos (categorías básicas, supraordinadas y subordinadas).

veces y del mismo modo en la vida cotidiana, por lo que nos es fácil elaborar las representaciones estables correspondientes. Aquí describiremos tres tipos de esquemas que articulan la mayor parte del conocimiento infantil: los esquemas de escenas, de sucesos y de historias (en el capítulo 10 y en el capítulo 14 se examinan otros esquemas relativos al conocimiento de las personas y de la sociedad).

Un esquema de *escena* integra conocimiento de varios tipos: a) sobre las relaciones físicas de los objetos (la manera en que se relacionan, su tamaño, solidez y opacidad); b) sobre los tipos de objetos que suelen verse en determinados lugares (cazos en las cocinas, peine en el cuarto de baño, etc.); y c) sobre las relaciones de los objetos entre sí (sillas enfrente de mesas, cuadros en las paredes, etc.). Este tipo de conocimiento guía lo que el niño y la niña esperan percibir en una determinada escena. Ello resulta muy económico para el procesamiento del entorno, ya que permite inferir la presencia de determinadas relaciones espaciales entre objetos antes de percibirlas.

Los esquemas de escenas se adquieren desde muy temprano a medida que aumenta nuestro conocimiento sobre el mundo. Así, Ratner y Myers (1981) encontraron que incluso niños y niñas de 2 años son capaces de identificar objetos que se encuentran normalmente en sitios familiares como la cocina y el baño, rechazando con bastante precisión los que no son tan frecuentes. Sin embargo, hasta los 5 ó 6 años no son capaces de realizar esta misma tarea con escenas menos familiares, debido a que hasta entonces no poseen esquemas articulados sobre tales entornos.

Lo más notable de todo ello es que la organización en esquemas de este tipo es relativamente temprana y, aunque sufre ciertos cambios con la edad, el conocimiento del adulto mantiene la misma estructura organizativa basada en esquemas. Es evidente que los adultos son más rápidos y precisos cuando reconocen objetos apropiados o inapropiados en una escena. También es cierto que memorizan mucho mejor detalles sobre las escenas. Además, sus esquemas están más articulados y se aplican de modo más flexible a las diversas situaciones. Sin embargo, los principios organizativos de dicho conocimiento permanecen inalterables con la edad.

Los niños de estas edades no sólo captan las relaciones espaciales entre objetos, sino que son capaces de representarse *secuencias temporales* de sucesos. Son los llamados guiones, que consisten en representaciones genéricas de lo que ocurre y cuándo ocurre en una determinada situación. Los guiones incluyen información prototípica sobre situaciones convencionales tales como ir a un restaurante, viajar en tren, ir al médico, visitar un museo, etc. Los elementos del guión incluyen objetos (mesas, menú, comida, etc.), roles (camarero, cliente, etc.), condiciones desencadenantes (estar hambriento, etc.), resultados (estar saciado, tener menos dinero, etc.) y, sobre todo, un conjunto secuencialmente ordenado de acciones o sucesos característicos del guión (entrar, sentarse, pedir el menú, etc.). La ordenación de sucesos suele ser bastante rígida e invariable, dado que existe una dependencia causal entre ellos (el cliente pide la carta antes de comer y necesariamente paga después de hacer la consumición).

Bower, Black y Turner (1979) fueron los primeros en estudiar los guiones en los adultos. Observaron que, al escribir la lista ordenada de las acciones convencionales que se realizan en una serie de situaciones como ir a clase, visitar al doctor, comprar en una carnicería e ir a un restaurante, los adultos mostraban una gran convergencia en sus respuestas, lo cual indica una gran comunalidad intracultural en los guiones. En posteriores investigaciones, se comprobó la funcionalidad de los guiones en la comprensión y el recuerdo de historias construidas a partir de guiones. Así, por ejemplo, los adultos eran capaces de inferir en su recuerdo secuencias de acciones pertenecientes a guiones que no estaban incluidas en la historia que se les había presentado. De hecho, los adultos tendían a confundir las acciones que habían sido mencionadas en la historia con aquellas que pertenecían al guión pero estaban ausentes en la historia. Todo ello indica que los guiones generan inferencias temáticas en la comprensión del lenguaje y en el recuerdo.

Basándose en los estudios realizados con adultos, Nelson (1985) comenzó a explorar este tipo de representaciones en los niños para comprobar si también éstos eran capaces de estructurar y organizar las secuencias que componen los guiones. En los niños y niñas de 4 a 6 años entrevistados sobre los guiones «comer en casa», «comer en el colegio» y «comer en un restaurante», observó una enorme coincidencia con los guiones adultos en los sucesos y su ordenación temporal. También coinciden los niños en abstraer los acontecimientos centrales y eliminar los detalles irrelevantes. La única diferencia con los adultos estriba en que las metas de las acciones del guión y algunos episodios están totalmente ausentes en los niños. Por ejemplo, mientras que para un niño de 3 años el guión del restaurante incluye: «entrar, pedir la comida, comer y salir» para otro de 5 años ya incluye: «entrar, sentarse en la barra o en la mesa, pedir al camarero lo que se desee para comer, comer, pedir el postre, pagar y salir».

También en el niño los guiones juegan un papel similar al que desempeñan en el sistema cognitivo del adulto. En primer lugar, proporcionan un

conocimiento compartido con el oyente que facilita la comprensión y la comunicación en general. En segundo lugar, los guiones favorecen el recuerdo ordenado de sucesos, aunque se le narren al niño de forma desordenada. De hecho, el recuerdo de los pequeños está mucho más guiado por tales representaciones que el del adulto. Suelen «recordar» falsamente aquellos elementos que no estaban en una historia que se les contó, pero que formaban parte del guión prototípico.

No todas las secuencias de sucesos son temporales. Existen otras cuyos elementos están conectados por relaciones causales: las llamadas *historias* o *cuentos*. Los niños utilizan este tipo de conocimiento cuando recuerdan o comprenden piezas narrativas (Marchesi, 1984). A diferencia de las limitaciones que detectó Piaget en los niños para recordar la secuencia correcta de una historia, incluso los niños de 4 años muestran escasas inversiones o distorsiones en el recuerdo, siempre que se trate de historias bien construidas en las que se pueden detectar claras relaciones causales. Desde luego, en comparación con los adultos, los niños suelen omitir los estados motivacionales y las metas de los personajes. Pero cuando pueden inferirlas al reducirse la complejidad de la trama o introducirse personajes infantiles con motivaciones más próximas a las suyas, niños y niñas también recuerdan tales aspectos. Por último, son capaces de resumir una historia familiar con una estructura simple. No obstante, tales resúmenes muestran que los niños resumen más por la eliminación de partes del relato que por su condensación e integración en un nivel superior de abstracción, como hacen los adultos.

Para hacernos una idea más completa de la importancia del conocimiento esquemático baste mencionar su contribución al aprendizaje de la lectura. Una habilidad cognitiva tan compleja como ésta requiere, sin duda, del concurso de varias capacidades, como la atención focalizada, la comprensión de símbolos arbitrarios (letras y números), y un buen nivel de desarrollo del lenguaje oral. Pero, como actividad cultural que es, la lectura requiere tener experiencia con un medio «letrado» en el que abunden los materiales escritos y poder contar con una base amplia de conocimiento del mundo. Ambos aspectos están presentes en algunas actividades cotidianas que los niños realizan espontáneamente con sus padres, como, por ejemplo, la lectura de cuentos y la descripción de dibujos o escenas (Daiute, 1993).

Dos ideas conviene añadir a todo lo anterior. La primera es que los esquemas aparecen muy pronto y son el resultado del funcionamiento automático de la maquinaria inductiva, que, probablemente, se basa en un procesamiento en paralelo como el que se simula en las redes conexionistas. La segunda es que, aunque la organización en esquemas no varíe con la edad, algunos cambios optimizan su funcionamiento. Así, los esquemas se articulan a medida que se amplía la base de conocimiento y se aplican de modo más flexible como resultado de una evaluación más precisa de las de-

mandas de las tareas. Además, se produce un mayor acceso consciente a los mismos (metaconocimiento), lo que potenciará extraordinariamente las posibilidades del sistema cognitivo a partir de los 6 o 7 años.

5. Desarrollo del conocimiento categorial o taxonómico

La categorización de la realidad es una capacidad básica que permite al niño asociar conjuntos de cosas aparentemente dispares mediante relaciones de similitud o equivalencia, formando así sistemas clasificatorios. Como se mostró en el capítulo 3, ya los bebés categorizan las expresiones faciales, los colores, el sonido de la voz humana y los objetos. A partir de los 12 meses, niños y niñas tratan los utensilios de cocina, los objetos del baño, los animales, los vehículos, las plantas y hasta los muebles como formando parte de categorías distintas. Ello se manifiesta en sus conductas de reconocimiento y de sorpresa, de interacción social y en el establecimiento de programas motrices específicos para interactuar con cada categoría.

A partir de los 2-3 años comienza a formarse una estructura categorial que se articula en tres niveles: las categorías básicas, las categorías supraordinadas y las subordinadas (Rosch, Mervis, Gray, Johnson y Boyes-Braem, 1976). Las *categorías básicas* son diferenciaciones dentro de las categorías globales a que antes hemos hecho referencia: silla, mesa, caballo, árbol, cama, cuchara, coche, etc. A diferencia de lo que creía Piaget, estas categorías se construyen mucho antes de que emerja la lógica de clases típica del pensamiento concreto de que se habla en el capítulo 12. Además, a diferencia de las tesis del relativismo lingüístico de Whorf, no es el lenguaje el que moldea la organización categorial básica. Si así fuera, existirían profundas divergencias entre los niños de diversas culturas en la categorización básica de la realidad, en función de sus características lingüísticas, lo que no parece ser el caso, dado que, por ejemplo, los niños esquimales construyen y utilizan una categoría básica de nieve a pesar de la existencia de varios términos diferentes para referirse a la nieve en su entorno lingüístico. Más bien sucede lo contrario: el etiquetado léxico se construye sobre estas primeras categorías básicas.

En cuanto a las *categorías supraordinadas,* por ejemplo, mueble, y *subordinadas,* por ejemplo, mecedora, las relaciones que se establecen entre sus miembros son más abstractas y no tan observables (no hay ningún mueble en la realidad que incluya silla, mesa, perchero, sino que lo que existe es la palabra «mueble»). Es bastante probable que en estos casos el lenguaje juegue un papel importante a la hora de segmentar y disociar la experiencia. Sin embargo, según Nelson (1988), es la *interacción* entre el lenguaje y las representaciones no lingüísticas de sucesos (concretamente los guiones) la que va a determinar las categorías supraordinadas. Es evidente que las mesas y las sillas están funcionalmente relacionadas en el guión de comer,

de modo que comparten papeles intercambiables, junto con otros ejemplos de muebles que el adulto utiliza en tales situaciones.

En suma, la elaboración de categorías supraordinadas depende no sólo de factores lingüísticos, sino también del conocimiento temático. Este fenómeno es muy interesante, porque hasta hace poco se pensaba que los niños formaban primero el conocimiento temático y luego el taxonómico. Lo cierto es que la progresión parece más bien ir desde el nivel más elemental de conocimiento taxonómico (categorías básicas) al conocimiento temático y, por último, al nivel más complejo de conocimiento taxonómico (categorías supraordinadas y subordinadas), que ya requieren un «plus» lingüístico que complica dicha adquisición (Gelman, Coley, Rosengren, Hartman y Pappas, 1998).

No todas las categorías del nivel básico reciben la misma atención preferente por parte de los niños. Por ejemplo, la categoría «perro» es más llamativa que la categoría «cesta». Algunas categorías están más centralmente ligadas al conocimiento de dominios y ayudan a poner los primeros pilares conceptuales de las teorías del sentido común relativas al mundo de las personas, los animales, las plantas y los objetos (Gelman y otros, 1998). Estas categorías tienen un rico potencial inductivo para establecer inferencias sobre cómo serán otros ejemplares de la categoría y captan propiedades no obvias que no pueden observarse perceptivamente. Gelman y Markman (1986) presentaron a niñas y niños de 4 a 6 años dibujos e informaciones de un flamingo («alimenta a su hijo con comida masticada»), un vampiro («le da leche materna») y un cuervo («¿qué le dará: comida masticada o leche?»). Los niños respondieron que el cuervo, a pesar de parecerse al vampiro, le da comida masticada a sus hijos, como el flamingo (los dos son aves). Resulta sorprendente que, siendo aún pequeños, los niños sean capaces de establecer este tipo de categorizaciones tan vitales para la construcción de su conocimiento de dominios. Sobre todo cuando se dice que lo hacen a partir de una estimulación relativamente simple y pobre. Pero ¿es realmente así? En la investigación de Gelman y otros (1998) se analizó expresamente el tipo de estimulación relativo a las categorías que las madres de clase media alta y buen nivel educativo proporcionaban a sus hijos de 20 meses de edad mientras les contaban cuentos. La información lingüística y gestual que los niños recibían de sus madres iba más allá del etiquetado léxico y del gesto de señalamiento, ya que incluía: a) enunciados que relacionaban dos miembros de una categoría mediante un atributo común no visible directamente («éstas son serpientes especiales que nadan bajo el agua»); b) enunciados genéricos sobre la categoría y sobre individuos en particular («los delfines viven en el mar; este delfín juega a saltar olas»); y c) señalamientos gestuales ligando un objeto a otro («este delfín es más grande que este pececito»). Parece, pues, que, apoyados por la información perceptiva y por la información lingüística y gestual regulada por la interacción social, los niños van contando con un «mapa de carreteras» para adentrarse a explorar y categorizar la realidad.

6. Memoria y utilización de estrategias

Una buena parte de las actividades de aprendizaje que los niños y niñas realizan está basada en la utilización de estrategias de memorización. Esta afirmación puede resultar exagerada para quienes crean que la tarea de memorizar, además de ser un tanto académica, es un ejercicio inútil y estéril que los niños nunca emprenden espontáneamente. Sin embargo, si tenemos en cuenta que los mecanismos de retención y de recuperación de información son en definitiva el medio del que nos valemos para comprender y adquirir conocimiento, resulta plenamente justificado su estudio a estas edades.

En los años sesenta y setenta del siglo XX, un cierto número de investigaciones se ocuparon del desarrollo de las *estrategias de memoria*, concretamente las de repetición, que consisten en repetir el material verbalmente o por otros medios, y las de organización, que consisten en ordenar y categorizar el material para poder recordarlo mejor. Así, por ejemplo, Flavell, Beach y Chinsky (1966) analizaron en niños de 5, 7 y 10 años el uso de la estrategia de *repetición* verbal, tras presentarles dibujos de objetos comunes que debían recordar. Observando la presencia de movimientos labiales o el murmullo de palabras en voz baja mientras estudiaban el material, encontraron que sólo a partir de los 7 años los niños utilizaban activamente la estrategia de repetir los nombres. Los niños de 5 años tendían a no producir estrategias mnésicas eficaces, aunque, desde luego, si se les entrenaba eran capaces de beneficiarse de su uso. Otro tanto puede concluirse a partir de los estudios sobre la estrategia de *organización* (Myers y Perlmutter, 1978): los niños de 5 años apenas muestran tendencias eficaces para organizar la información y es a partir de los 7 años cuando, bajo instrucción, pueden realizar actividades preparatorias para el recuerdo, como agrupar los items en categorías. En definitiva, los distintos autores coinciden en detectar un cambio drástico en el uso de estrategias de repetición y de organización. A los 5 años los niños son por lo general pasivos, no utilizan estrategias o las que usan son ineficaces y no planifican las acciones a llevar a cabo. En cambio, a los 7 u 8 años los niños van ya siendo activos, eficaces y planificadores. Sobre todos estos cambios se reflexiona con más detalle en el capítulo 12.

Sin embargo, desde los años ochenta se ha venido cuestionando la existencia de cambios tan bruscos desde un estado no estratégico a uno estratégico, ya que lo que parece existir es una progresión gradual en el uso de estrategias. Basten dos ejemplos para avalar esta afirmación. El primero de ellos nos lo proporciona la investigación de Istomina (1975) sobre memoria voluntaria llevada a cabo en el año 1943 en la Unión Soviética, investigación que demuestra que la *meta de la actividad* de memorizar es un factor que modula la producción de estrategias en los niños pequeños. En su estudio, los niños de 3 a 6 tenían que memorizar en una situación de juego de roles (recibiendo el encargo, dentro del juego, de ir a la tienda a comprar una lista de artículos sin olvidarse de ninguno) y una situación de

laboratorio (reproducir lo más fielmente posible una lista de palabras que iban a escuchar). Los resultados indicaron que el recuerdo es más deficiente en la situación de laboratorio que en la de juego, y que es en este último caso en el que mejores estrategias emplearon los niños para memorizar. Ello se debe a que en el contexto de juego, el interés y la motivación del niño coinciden con el objetivo de memorizar el material. Más recientemente, Rogoff y Mistry (1985) obtuvieron resultados similares al plantear la situación de memorización dentro del contexto natural de las actividades cotidianas de los niños de 4 y 5 años: en una situación de juego en la que se les pedía que recordaran los objetos, producían espontáneamente una gran cantidad de estrategias muy eficaces para el recuerdo, además de tocar los objetos y nombrarlos; así, realizaban actividades funcionales con ellos como simular que se comían un plátano, etc., o narraban dichas actividades.

El segundo ejemplo a favor de la existencia de cambios graduales en el uso de estrategias proviene de DeLoache y Brown (1983). Estas autoras demostraron que antes de los 5 años se observan actividades que pueden considerarse verdaderos precursores en el uso de estrategias. Así, ante un juguete que se esconde ante ellos con instrucciones de recordar durante un cierto tiempo su localización, los niños de 3 años despliegan ya una serie de estrategias como mirar fijamente al sitio donde se supone que está, mover afirmativamente la cabeza cuando lo miran y negativamente señalando a otro distinto, tocar el lugar con la mano, etc. Los niños que realizaban estas actividades como anticipación y práctica del futuro recuerdo, recordaban muy bien la localización del objeto, aun pasado cierto tiempo.

Junto con estos factores más motivacionales y contextuales, algunos autores insisten en la influencia que tiene sobre el recuerdo el conocimiento previo que posee el niño, a través del cual organiza y comprende la información. Así, es frecuente observar que los materiales familiares se recuerdan mejor que los no familiares, eliminando incluso algunas diferencias debidas a la edad. En este sentido son muy reveladores los estudios de Chi y Ceci (1987) en los que se compara el rendimiento de niños expertos en ajedrez frente a adultos legos en este juego, en pruebas de memoria de posiciones de fichas de ajedrez. Mientras que los adultos mostraron un mayor recuerdo que los niños en una prueba de memoria de números, el resultado fue el inverso en la memoria de posiciones de juego, lo que indica que ser experto en un dominio mejora la calidad del recuerdo de los materiales relativos a dicho dominio, como se analizará con más detalle en el capítulo 12.

Si en algún dominio somos especialmente expertos, éste es el relativo a nuestra propia biografía. Por ello el recuerdo de material autobiográfico es especialmente ilustrativo de la facilitación mnémica que se produce por la confluencia de factores motivacionales, contextuales y de amplitud de co-

nocimiento. La *memoria autobiográfica* es muy temprana (de 2 a 4 años los niños son capaces de describir sus recuerdos) y, sin embargo, prácticamente ningún adulto es capaz de recordar sucesos personales que ocurrieron antes de los 3 años de edad. Éste es el fenómeno denominado amnesia infantil. Su explicación está relacionada con el propio proceso de desarrollo de la memoria a estas edades tan tempranas.

En primer lugar, la memoria autobiográfica requiere el desarrollo de un «yo psicológico» que organice los sucesos en torno a él y cuya emergencia ocurre hacia los 3 años. Nótese que aunque la construcción del «yo» comienza antes, como se muestra en el capítulo 9, a los 3 años emerge la conciencia de un «yo» protagonista de sucesos. Este «yo» necesita apoyarse en una «narrativa personal» que permita comunicar con efectividad los sucesos pasados, esto es, saber comunicar el «quién, qué, cuándo y dónde» (Fivush y Hamond, 1990). La adquisición de un formato narrativo está muy ligada a los importantes avances de los 3 años en el terreno lingüístico. Los niños pequeños dependen mucho de sus conversaciones con los adultos para aprender las claves de memorización más efectivas (Cuadro 7.4). En los estudios realizados por estos autores, se observa que las niñas van por delante de los niños en este proceso, quizás porque los padres suelen hablar más con sus hijas que con sus hijos sobre sus recuerdos infantiles, aunque habría que comprobar si ésta es la explicación correcta.

Por último, un tercer ingrediente que posibilita la memoria autobiográfica es la capacidad de destacar lo que hay de distintivo en un suceso sobre un fondo de sucesos rutinarios. Antes de los 3 años, los niños están configurando sus esquemas, y por tanto, son más sensibles a la información que se repite de unos sucesos a otros. A partir de esta edad, empiezan también a centrarse en lo novedoso y por tanto crean claves más distintivas para los recuerdos infantiles. Así pues, los adultos pueden acceder a los recuerdos infantiles de los 3 años en adelante porque los procesos de codificación de información empiezan a ser efectivos a esas edades.

7. Razonamiento y utilización de reglas

Según la teoría de Piaget, una de las notas más distintivas del pensamiento preoperatorio en relación con el operatorio es su funcionamiento asistemático (no utiliza reglas) y basado en indicios perceptivos (intuitivo). Lo primero supone una gran desventaja para los niños de estas edades, ya que cuando se enfrentan a un problema su conducta es azarosa y errática, guiada sólo por principios de ensayo y error. Si a ello añadimos que su atención tiende a focalizarse en algún rasgo perceptivo que tenga especial atractivo frente a los demás, se comprenden las enormes limitaciones de su funcionamiento cognitivo. Sin embargo, una vez más a lo largo de este capítulo, veremos que esta imagen de las capacidades cognitivas está lejos de corres-

Cuadro 7.4 Extracto de conversación entre madre (M) e hija (H) de 24 meses

M: ¿Te gustó el apartamento de la playa?
H: Sí. Y me divertí en el agua.
M: ¿Te divertiste en el agua?
H: Sí. Me metí en el mar.
M: ¿Jugaste en el mar?
H: Y sin sandalias.
M: ¿Te quitaste las sandalias?
H: Y sin pijama.
M: ¿Y qué llevabas en la playa?
H: Mi camiseta de cocos.
M: Oh, tu camiseta de cocos. ¿Y tu traje de baño?
H: Sí. Y mi camiseta de cocos.
M: ¿Quién fue a la playa?
H: Mami y papi.
M: ¿Jugaste con la arena?
H: Sí.
M: ¿Qué hiciste con la arena?
H: Hacer castillos de arena.
M: ¿Quién se metió en el agua contigo?
H: Papi y mami.
M: Bien. ¿Te mojaron aquellas olas tan grandes?
H: Sí.

FUENTE: Hudson, 1990, p. 198.

ponder a la realidad. Dos campos de estudio resultan idóneos para ilustrar la anterior afirmación: el razonamiento predictivo y el razonamiento aritmético.

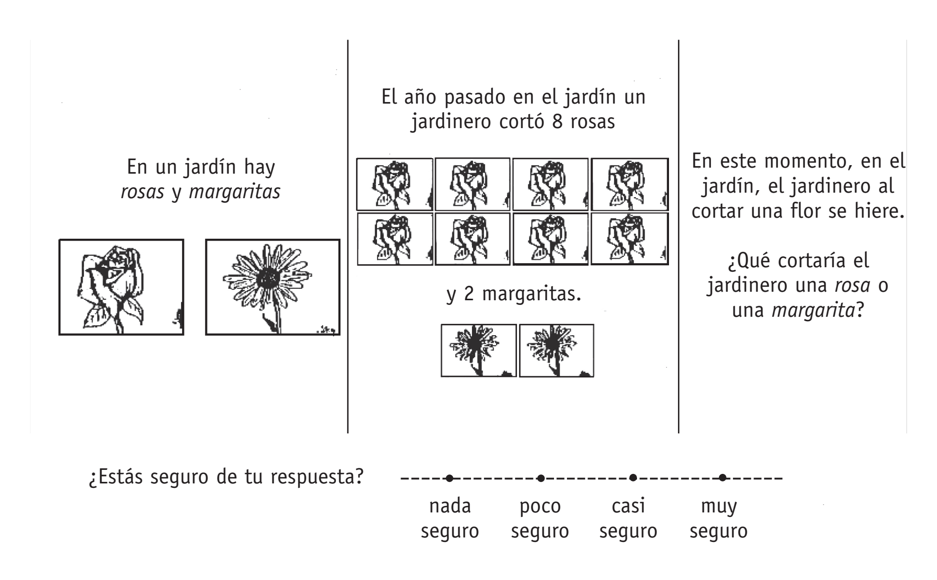
El razonamiento predictivo o probabilístico es un área del razonamiento inductivo que, junto con el deductivo, ha acaparado la atención de los investigadores durante mucho tiempo. Como en tantos campos, el trabajo pionero de Piaget e Inhelder (1951) sentó las bases de una concepción logicista, según la cual hay que esperar hasta la adolescencia para encontrar ejemplos de razonamiento probabilístico. Así, cuando presentaban a niños y niñas de 5 años diversas tareas como, por ejemplo, la extracción al azar de canicas de una bolsa que contenía varias de distintos colores y se les pedía una predicción sobre el posible color de la canica extraída, los niños invariablemente se basaban en sus preferencias por un color, o en sus deseos personales, para realizar las predicciones, sin tener en cuenta la proporción relativa de canicas de cada color. En el mejor de los casos, los niños parecen seguir una regla errónea que consiste en elegir como más probable el

color que está representado por el mayor número de canicas, independientemente de su proporción relativa con respecto al otro color (no es lo mismo la proporción 9/2 que 9/8, ya que aunque en ambos casos haya 9 canicas rojas, la probabilidad de que la canica extraída sea roja es mayor en el primer caso que en el segundo).

Estudios posteriores han demostrado que cuando las tareas permiten basarse en el conocimiento previo para hacer predicciones, el razonamiento de los niños sigue unas pautas bastante similares al de los niños mayores y adolescentes (Jacobs y Potenza, 1991; Rodrigo, Castañeda y Camacho, en prensa). La estructura de la tarea predictiva utilizada en estos estudios es compleja (véase la Figura 7.2), ya que sigue un esquema bayesiano con dos fuentes de información: a) la probabilidad previa de las rosas que se cortaron en el pasado, y b) la probabilidad condicional de que cortando una rosa, el jardinero se hiera. Los niños deben predecir cuál sería la flor cortada en una situación de incertidumbre, ya que ninguna de las dos informaciones es totalmente decisiva (aunque parece que «rosa» es la opción más probable porque las rosas tienen espinas que hieren, podría tratarse de una margarita, ya que también se cortaron algunas y además el jardinero pudo cortarse con las tijeras); además, tienen que señalar la seguridad con la que han respondido y razonar su elección de la flor. La tarea se complicaba más cuando en alguna versión se cortaban más margaritas que rosas, pero el jardinero se hería al cortar la flor. Otras versiones eran más simples, ya que sólo se les presentaba la información de la probabilidad previa.

Los resultados indican que no hay un salto brusco desde un pensamiento asistemático hacia otro basado en reglas, ya que todos los participantes dieron mucho peso a la fuente informativa sustentada en el conocimiento previo. Incluso llegaron a menospreciar la probabilidad previa en aquellos casos en que, como hemos visto, entraba en conflicto con los datos de la probabilidad condicional (una opción que también siguen los adultos). Todos parecen seguir un heurístico de representatividad según el cual «herirse cuando se cortan flores» es representativo de la categoría «rosa». Las diferencias en el rendimiento, aunque importantes, estaban relacionadas con las limitaciones en la capacidad operativa de la memoria de los niños de 5 años y la dificultad de representar conceptos más complejos (Halford y McCredden, 1998). Así, los niños de 5 años resolvían muy bien la tarea simple de una sola fuente, pero no eran capaces de manejar las dos fuentes simultáneamente, como hacían los mayores. Además, cuando el contenido de la tarea era menos perceptivo e imaginable y hacía referencia a un concepto más complejo y abstracto como «niños buenos y niños malos», los niños de 5 años no podían resolver la tarea simple. Les cuesta trabajo procesar todos los casos en los que un niño puede portarse bien o mal, porque ello requeriría apoyarse en representaciones semánticas por medio de proposiciones o en representaciones analógicas mediante imágenes mentales que sobrecargarían su memoria operativa. Por último, a diferencia de los mayores, los

Figura 7.2 Rosas y margaritas en una tarea de razonamiento predictivo



¿Por qué has elegido ese tipo de flor?

niños de 5 años no eran capaces de verbalizar la fuente en la que habían basado su juicio y daban explicaciones basadas en deseos y preferencias personales (un resultado similar al de Piaget), lo que debe interpretarse como un problema de metacognición. Así pues, son otros factores ajenos a la lógica operatoria los que limitan el rendimiento de los niños pequeños.

El otro ejemplo lo extraemos del razonamiento aritmético. En las investigaciones piagetianas suele cuestionarse que el niño de estas edades sepa contar, si bien muchos conocen de memoria los números. Sin embargo, otros autores argumentan que los principios que rigen la cuantificación forman parte del bagaje de conocimiento cotidiano, aunque los niños no sean capaces de verbalizarlos por limitaciones metacognitivas (Gelman y Gallistel, 1978; Hartnett y Gelman, 1998). Así, por ejemplo, observaron que los niños de 2 años asignan un número a cada objeto, lo que indica que «conocen» el principio de correspondencia uno a uno (como se mostró en el capítulo 3, ya en el primer año hay una rudimentaria noción de número). Sin embargo, aplican las etiquetas numéricas de forma salteada, lo que indica que no siguen todavía el principio de ordenación estable. A los 3 años ya utilizan dicho principio y conocen además el de abstracción, ya que aplican el procedimiento de contar a sus juguetes, a sus caramelos, etc. Entre 4 y 5 años aplican el principio de irrelevancia del orden, que establece el carácter arbitrario de la asociación entre un objeto y un número; aplican así mis-

mo el principio cardinal que establece que el último número de una secuencia establece el valor cardinal del conjunto. A partir de los 5 años comienzan a inducir el principio de sucesión según el cual todo número natural tiene su sucesor.

Todos estos principios implícitos constituyen una buena parte del bagaje de la matemática cotidiana que emplean los niños a estas edades y que facilitan extraordinariamente sus primeros aprendizajes en el dominio numérico. De hecho, parece que facilitan el aprendizaje de operaciones aritméticas simples, como la adición y la sustracción, sobre todo cuando el tamaño de las colecciones de objetos es limitado, así como la cantidad de elementos que se introducen o se eliminan (un indicio de sus limitaciones en la capacidad mental operativa, como señalamos anteriormente). Así, los niños de 2 ó 3 años sólo perciben cambios de número cuando se trata de añadir o quitar uno o dos elementos en una colección de uno o dos objetos; los niños de 4 años, cuando se añaden o eliminan uno o dos elementos en una colección de hasta cuatro o cinco objetos; por último, los de 5 años añaden o eliminan de uno a cuatro elementos en colecciones de hasta seis o siete objetos. No obstante, más adelante surgirán problemas cuando el niño aplique los principios de cuantificación «naturales» al aprendizaje de algunas áreas de la matemática escolar, sobre todo aquella que se ocupa de las operaciones de contar con números racionales fraccionarios. Entre los errores que cometen los niños está el considerar que «1/4 es mayor que 1/2» porque «4 es mayor que 2».

8. Conclusiones

A lo largo de este capítulo hemos hecho un recorrido desde las reducidas capacidades lógicas de los niños de 2 a 6 años, hasta sus destacadas capacidades de procesamiento y el enorme bagaje de conocimiento con el que cuentan. Quizás, desde nuestra perspectiva de adultos, este bagaje no nos resulte tan impresionante. Pero si pensamos que en tan pocos años de experiencia y sin entrenamientos especiales, los niños han logrado desentrañar la compleja trama de relaciones espaciales, temporales, causales y hasta motivacionales sobre la que se teje la experiencia cotidiana, es seguro que estaremos de acuerdo en los calificativos empleados.

Este conocimiento del mundo se adquiere muy pronto, en contacto con las rutinas diarias de actividades y en la interacción permanente con las personas y los objetos. Hemos visto cómo contribuye a este desarrollo la ayuda prestada por las personas adultas, especialmente los padres, al proporcionarle al niño o a la niña un medio experiencial más o menos enriquecido. El conocimiento temático y categorial así adquirido influye muy positivamente en el aprendizaje, al mejorar la eficacia del funcionamiento cognitivo. Así, al igual que ocurre con los adultos, en los niños y niñas de

estas edades, todos los procesos cognitivos se benefician de una amplia base de conocimientos y de la familiaridad con los materiales de las tareas.

En cuanto al uso de estrategias, heurísticos o principios, niños y niñas de estas edades son activos elaboradores de un buen número de ellas, que aplican con bastante regularidad en sus procesos de memoria o de razonamiento. Es evidente que les queda mucho por aprender, pero en modo alguno su razonamiento puede considerarse intuitivo o azaroso. Es verdad que el conocimiento de tales estrategias es todavía implícito, por lo que no pueden ejercer sobre ellas ningún tipo de autorregulación. Pero van logrando con ellas importantes éxitos adaptativos para el entorno de actividades cotidianas al que están expuestos. Sólo resta que el escenario de actividades escolares que diseña la educación infantil no subestime el potencial de aprendizaje de estos niños y siga favoreciendo un amplio despliegue de sus capacidades.

8. Desarrollo del lenguaje

Miguel Pérez Pereira

El lenguaje es probablemente una de las facultades más típicas de la especie humana, si no la que más. No se conoce ninguna otra especie que haya desarrollado por sí misma un sistema de comunicación y simbólico tan complejo como el lenguaje humano. Tampoco parece que las especies más próximas a nosotros, los monos antropoides, lo hayan desarrollado con la plenitud y de la misma forma que los humanos en situaciones de contacto con ellos, y eso a pesar de haber sido a veces sometidos a programas muy estrictos de instrucción en el uso de signos manuales o de símbolos (fichas de plástico). Más aún, no se ha podido observar que puedan transmitir eso que han aprendido con los humanos a sus crías. Sin embargo, cualquier humano que no tenga dañadas sus facultades es capaz de aprender a hablar simplemente por el hecho de estar en interacción con otros seres humanos y sin necesidad de un entrenamiento específico. De esa potencialidad humana dan testimonio las miles de lenguas humanas existentes en la actualidad. Por muy aislado que esté, no existe grupo social humano sin lenguaje (Miller, 1981).

Pero saber que las cosas son así no nos dice mucho de cómo ocurren. Es más, la asombrosa capacidad de los bebés humanos para adquirir el lenguaje nos deja un tanto atónitos, y nos lleva a pensar que su proceso de adquisición es algo mágico, inexplicable. Sin embargo, y a pesar de los muchos aspectos oscuros que todavía existen en nuestro conocimiento, sabemos hoy mucho más que hace treinta años de cómo aprenden a hablar los niños y del proceso evolutivo que siguen en ese aprendizaje.

Para facilitar la exposición de cómo aprenden a hablar los niños es necesario desmenuzar el lenguaje, esa compleja capacidad humana, en sus diferentes componentes, y ver cómo tiene lugar la adquisición de cada uno de ellos. Habitualmente se han separado varios componentes o dimensiones del lenguaje. Unas parecen estar más directamente relacionadas con la categorización de la realidad, la formación de conceptos y el conocimiento del mundo; ése es el campo de la semántica, que estudia el significado de las palabras y las oraciones. Otras, como la fonología o la sintaxis, se ocupan de aspectos que no tienen tanta relación con nuestro conocimiento, o, en el plano evolutivo, con el desarrollo de otras capacidades; son dimensiones más específicamente lingüísticas. Fonología y sintaxis se ocupan, respectivamente, del estudio del material sonoro del lenguaje humano (fonemas, combinaciones de fonemas, entonación, acento...), y del orden y relaciones de dependencia que deben existir entre los elementos de la oración. Otros aspectos están a caballo entre lo más específicamente lingüístico y nuestro conocimiento de la realidad. Por ejemplo, la morfología se ocupa del estudio de las unidades mínimas o morfemas, que sirven para expresar significados o matices de significado, y que además cumplen un papel esencial en la organización de la oración y el establecimiento de relaciones entre los elementos de la oración. Finalmente, la pragmática se ocupa del estudio del uso del lenguaje; por ejemplo, de cómo con el lenguaje expresamos intenciones, de cómo introducimos modificaciones en nuestra forma de hablar dependiendo de las circunstancias sociales, o de cómo escogemos la información que expresamos lingüísticamente en función de la información que suponemos que ya posee el interlocutor; así, la pragmática parece guardar relación con nuestro conocimiento social. Por tanto, el desarrollo de ciertas dimensiones del lenguaje parece tener una cierta relación con el desarrollo de otros dominios, como el desarrollo cognitivo o social, mientras que otras parecen seguir un curso independiente de otros dominios. Sea como fuere, para que el niño comience a hablar debe ser capaz de aunar en sus expresiones todas las dimensiones del lenguaje a las que nos hemos referido. Algunos autores (Bloom y Lahey, 1978) han simplificado estas dimensiones en tres: contenido (semántica), forma (fonología y morfosintaxis) y uso (pragmática), y han propuesto que aprender a hablar exige del niño la capacidad de expresar contenidos en formas lingüísticas convencionales y de manera apropiada al contexto. Progresivamente, el niño que aprende a hablar será capaz de expresar contenidos cada vez más complejos en formas también más complejas y variadas y de una manera más apropiada a las convenciones sociales de uso del lenguaje.

En lo que sigue, veremos la evolución del lenguaje atendiendo a cada una de las dimensiones que hemos especificado: desarrollo fonológico, desarrollo semántico, desarrollo morfológico y sintáctico, y desarrollo pragmático. Es importante destacar que, aun cuando tengamos que separar esos componentes del lenguaje por necesidad analítica, el dominio de cada una

de estas dimensiones lo realizan los niños en contextos conversacionales y de manera indiferenciada. Un apunte final es que a lo largo de la exposición no se hará referencia a las diferencias entre niños y niñas. La base empírica para sostener tales diferencias es débil, y, por otra parte, las diferencias individuales, con independencia del género, son tan grandes que es difícil reunir a niños y niñas en grupos homogéneos.

1. Desarrollo fonológico

Dentro del desarrollo fonológico suele hacerse una diferenciación entre la percepción del habla y la producción del habla. La capacidad de percibir el habla, de discriminar los fonemas que integran el fluido de nuestra habla, de reconocer unidades mayores como palabras y más tarde oraciones, parece, desde un punto de vista lógico, previa a la capacidad de producir las primeras palabras, y así parece ocurrir evolutivamente. Como se vio en el capítulo 3, desde las primeras semanas de vida los bebés humanos muestran una manifiesta predilección por atender al habla humana, frente a otro tipo de estímulos acústicos. Esta predilección por la voz humana va a facilitar que los bebés presten una atención especial a sus características, y que vayan siendo capaces de percibir y discriminar cada vez más rasgos. Una de las más tempranas discriminaciones que realizan los bebés de apenas un mes tiene que ver con la melodía y la entonación del habla. Así, se ha comprobado (Mehler y otros, 1988) que bebés franceses podían diferenciar emisiones producidas en francés de emisiones producidas en ruso. Obviamente no es que los bebés puedan captar diferencias en fonemas y palabras, sino que, en parte debido a su exposición intrauterina al habla materna y a su experiencia postnatal, por reducida que ésta aún sea, pueden percibir diferencias en la prosodia (estructura rítmica, melodía, entonación...).

Muy pronto también comienzan los bebés a captar las diferencias existentes entre los diferentes fonemas de la lengua. Eimas y colaboradores (Eimas y otros, 1971) realizaron un estudio pionero en el que mediante la técnica de habituación, lograron demostrar que los bebés de 2 meses podían diferenciar entre los fonemas /p/ y /b/. Aplicando esta misma técnica o variantes de ella, se realizaron muchas otras investigaciones que pusieron de manifiesto que los bebés de 6 meses pueden discriminar todos los fonemas de la lengua, y no sólo de la suya, sino de cualquier lengua humana. Esa capacidad psicoacústica realmente asombrosa parece que se pierde posteriormente, de manera que los seres humanos, al cabo del tiempo, si no estamos expuestos a ciertos contrastes fonéticos, perdemos la capacidad de discriminarlos. Por ejemplo, los adultos japoneses no pueden discriminar entre la /l/ y la /r/ (contraste no existente en su lengua), pero los bebés japoneses de unos cuantos meses sí pueden hacerlo. Sin embargo, esa pérdida de sensibilidad para captar contrastes entre fonemas no existentes en la lengua nativa

parece ser progresiva y tener un comienzo que se remonta incluso a antes de los 12 meses de edad (Jusczyk, 1997). Estos resultados indican que la capacidad psicoacústica especial con que venimos dotados los humanos al mundo se puede ir perdiendo en ausencia de experiencia. Por tanto, antes de que los niños comiencen a producir las primeras palabras, parece ser que ya pueden captar diferencias en el material sonoro del habla, y diferencias en la entonación, melodía y ritmo del lenguaje.

Los niños no comenzarán a producir las primeras palabras reconocibles como tales por los adultos hasta aproximadamente los 12 meses, pero eso no quiere decir que anteriormente no haya avances importantes en sus capacidades de producción de sonidos. Desde el momento de nacer los niños producen ruidos con su aparato bucofonador y gritan, lloran, etc. Obviamente, estas habilidades nada tienen que ver con las necesarias para producir lenguaje, pero son el inicio de un tipo de actividades que pondrá a punto el aparato bucofonador (laringe, faringe, boca) para poder reproducir posteriormente combinaciones de sonidos semejantes a los del habla adulta. A los 3 meses los niños suelen producir sonidos de tipo gutural, que se llaman gorjeos, y hacia los 6 meses comienzan a producir el balbuceo. Éste consiste en combinaciones de sonidos semejantes a vocales y consonantes, que se repiten de forma rítmica y con variaciones en la entonación (tatatata...). Hacia los 8 ó 9 meses los bebés comienzan a producir lo que algunos autores han denominado «formas fonéticamente consistentes» y otros «protopalabras». Se trata de formas con cierta estabilidad fonética, pero a diferencia del balbuceo, diferentes protopalabras comienzan a ser producidas en circunstancias diferentes; cierta forma cuando el niño quiere que el adulto le dé algo, otra diferente cuando quiere atraer la atención del adulto hacia algo de su interés, otras como expresión de afecto, etc. A diferencia de las palabras, que son convencionales, estas producciones son de carácter idiosincrásico, cada niño emplea las suyas. Aun cuando son un primer paso en el establecimiento de relaciones entre forma y significado, no tienen la precisión referencial de las palabras (Pérez Pereira y Castro, 1988). No obstante, algunas de ellas son las primeras producciones sonoras que emite el niño con clara intención comunicativa. Por eso, generalmente van acompañadas de otros recursos comunicativos de que ya dispone el niño (gestos, acciones).

La existencia de este tipo de producciones ha cuestionado seriamente la vieja idea innatista de la discontinuidad entre las producciones prelingüísticas (balbuceo) y las que ya son lingüísticas (palabras). Hoy se considera que existe una transición gradual entre este tipo de producciones, y que las protopalabras son una expresión de esa transición entre ambas (Stoel-Gammon y Menn, 1997).

Las primeras palabras que pronuncian los bebés no son, desde el punto de vista de su forma acústica, exactamente iguales a sus correspondientes formas adultas, como es fácil de observar. Las primeras palabras comien-

zan a hacer su aparición hacia los 12 meses, aproximadamente, aún cuando existe una gran variación, con niños que no comienzan a producirlas hasta los 24 meses, sin que por ello su desarrollo posterior se vea afectado. En las primeras 50 palabras que producen los bebés, entre los 12 y los 18 meses, que es cuando se alcanza esa cifra, se pueden apreciar ciertas *estrategias fonológicas* que los niños usan sistemáticamente, lo cual confiere regularidad a sus producciones.

Una primera estrategia que emplean los niños, y que da como resultado una evidente *simplificación* de las palabras adultas, es la clara existencia de preferencias por ciertos sonidos. Los bebés de esas edades emplean solamente unos cuantos sonidos en las palabras que producen. Su repertorio de fonemas es muy limitado, lo que da como resultado en muchos casos una manifiesta transformación de la palabra modelo adulta. En general, dentro del repertorio de las primeras 50 palabras de los bebés son frecuentes ciertos fonemas como p, b, t, m, n, d, b, l, k, a, i, o, e, como en *mamá*, *papá*, *pete* (chupete), *lela* (abuela), *nene*, *papa* (papa, comida), *pato* (plátano), *teta* (galleta), *pipi* (pájaro), *keka* (muñeca), *popó* (coche), *caca*, *malo*, *da* (dar, dame), *ta* (toma, trae), *no*, o *awa* (agua). Este fenómeno tiene como su reverso la evitación de ciertos sonidos que componen las palabras adultas, todavía de difícil pronunciación para el bebé.

Es muy frecuente también en este período el uso de *reduplicaciones*, como se puede apreciar en los ejemplos anteriores. Se producen también *asimilaciones* de un sonido a otro, es decir transformaciones de un sonido que aparece en la palabra modelo en otro sonido, como *ti*, en lugar de *sí* (linguodental oclusiva sonora por linguoalveolar fricativa sonora). En muchos casos los niños producen formas canónicas, o patrones de sonido determinados, para varias palabras. Así, un mismo niño puede producir *téte* para referirse a leche, peine, tele, puerta y techo (Hernández-Pina, 1984). Incluso hay quien ha propuesto que, en este período inicial, el vocabulario del niño está compuesto de unas cuantas formas canónicas más unas cuantas palabras, generalmente modismos fonológicos (Stoel-Gammonn y Menn, 1997).

Pero el desarrollo fonológico de los niños no es homogéneo y en las producciones infantiles ya se pueden apreciar diferencias individuales. Algunos bebés parecen adoptar una estrategia conservadora, evitando producir palabras cuyos sonidos iniciales (especialmente) no son capaces de pronunciar al menos de una manera aproximada. Por el contrario, otros niños son mucho más arriesgados, y pueden producir palabras cuyos sonidos no dominan en absoluto. Obviamente, las producciones de los niños conservadores y de los arriesgados difieren en su grado de aproximación al modelo adulto. También se han hallado diferencias en la forma de aproximarse al modelo adulto. Mientras que algunos niños intentan producir una palabra cada vez, otros adoptan un estilo más global, intentando reproducir frases enteras como un todo, con una pronunciación menos clara que los anterio-

res. Uno y otro estilo han sido denominados como referencial y gestáltico, respectivamente.

Después de que el repertorio léxico de los niños supera las 50 palabras, hacia los 18 meses, y hasta aproximadamente los 4 años, sus producciones se hacen más complejas. El repertorio fonológico que emplean es mucho más rico, de manera que hacia el final de este período ya son capaces de producir la casi totalidad de las consonantes y combinaciones de consonantes y vocales, con la excepción de unas pocas consonantes aisladas (r, z), y algunos grupos de consonantes (como en «transbordador») y diptongos. Aun así, se aprecian procesos de simplificación fonológica, que son más importantes cuanto más temprano estemos en este período. Se ha constatado que los procesos de simplificación descienden significativamente entre 1;8 (68%) y los 4;4 (12%) (con una caída espectacular hacia los 2 años al 33%), habiendo desaparecido prácticamente a los 6 años (Albalá, Marrero y Cappelli, 1996). Entre esos procesos de simplificación destacan los siguientes (Bosch, 1983):

— Sustitución de un sonido por otro (*wojo* por rojo, *Dafa* por Rafa, *tambol* por tambor).
— Asimilación de un sonido a otro próximo: *bobo* (globo).
— Simplificación de la estructura silábica, que puede ocurrir en diferentes casos. Uno de ellos es la reducción de grupos de consonantes (como en *ten* por tren), otro es la reducción del diptongo a un elemento (*dente* por diente), otro, especialmente frecuente en niños angloparlantes, lo constituye la pérdida de la consonante o segmento final de la palabra (*lapi* por lápiz), y, la omisión de sílabas iniciales átonas (*melo* por caramelo; *fante* por elefante), que es un fenómeno muy característico del habla de los niños que aprenden lenguas romances, como el español, el gallego y el catalán.

A partir de los 4 años se producen avances importantes en lo que se llama el ajuste morfofonológico, como en la necesaria modificación de las raíces de las palabras al conjugar los verbos (*durmiendo* en vez del incorrecto *dormiendo*).

Hacia los 5 ó 6 años los niños comienzan el desarrollo *metafonológico* o conocimiento consciente sobre la fonología, que tan directa relación tendrá con la habilidad lectora y escritora. A partir de este momento los niños empiezan a ser conscientes de las diferencias que suponen los cambios en ciertos sonidos (pato/gato), y a ser conscientes de la estructura fonológica de las palabras (sílabas y fonemas que las componen), etc. Tales habilidades son esenciales para el aprendizaje de la lengua escrita. Por su parte, la conciencia fonológica se ve muy estimulada por todas las actividades relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura, de tal manera que se puede decir que desarrollo metafonológico y aprendizaje de la lengua escri-

ta se refuerzan mutuamente. La relación entre ambos procesos se pone de manifiesto también en la alta correlación que se ha hallado entre la existencia de dificultades en la lectura y las dificultades en tareas de conciencia fonológica.

Hacia los 10 años parece que se producen todavía avances importantes en la comprensión de las variaciones en la entonación y otros rasgos prosódicos y el significado que tales variaciones comportan (por ejemplo, ironía, decepción, entusiasmo, etc.).

2. Desarrollo semántico

En este apartado veremos cómo los niños adquieren el significado de las palabras. A lo largo de la exposición se podrá observar que esta dimensión del desarrollo del lenguaje está en estrecha relación con el desarrollo conceptual en particular y cognitivo en general.

Las primeras palabras que producen los niños no solamente se diferencian de las adultas en cuanto a su pronunciación; también se diferencian de las correspondientes adultas por su significado subyacente. En el desarrollo léxico inicial de los niños se pueden apreciar varios momentos que presentan características cualitativamente distintas (Barrett, 1986; Barrett, 1995): 1) el período en que el vocabulario de los niños no excede las 10 palabras; 2) el período subsiguiente, desde que el repertorio léxico de palabras diferentes excede las 10 palabras, hasta que llega a 50; y 3) el período posterior a las 50 palabras. El simple análisis del aumento del vocabulario ya indica que el ritmo de adquisición es marcadamente diferente en cada uno de estos períodos, como se puede apreciar en la Tabla 8.1.

Los datos de la Tabla 8.1 representan tendencias medias; pero es necesario tener presente que existen enormes diferencias individuales en cuanto al ritmo de adquisición de nuevas palabras y al momento de aparición de las primeras palabras: hay niños que las producen antes de los 12 meses y otros, en cambio, lo hacen hacia los 24, sin que eso quiera decir que estos últimos vayan a tener indefectiblemente problemas en su desarrollo. También es importante indicar que la tabla 8.1 recoge el vocabulario producido y observado, que probablemente no es todo el que usa un niño. Se estima que el vocabulario comprendido es sensiblemente superior, pudiendo alcanzar en un niño de 6 años 8.000 palabras diferentes, excluyendo variaciones inflexionales y derivacionales. En el período inicial los niños adquieren muy escasas palabras, y con una gran lentitud: entre los 11 y los 15 meses, apenas producen 10 palabras diferentes. En el período posterior, entre los 15 y los 19 meses de edad, adquieren el vocabulario con lentitud también, pero a un mayor ritmo. Finalmente, hacia los 20 meses se produce lo que algunos han llamado la «explosión de vocabulario», adquiriendo nuevas palabras a una velocidad que es seis veces superior a la del

Tabla 8.1 Aumento promedio del vocabulario producido hasta los 6 años de edad

Edad	Número de palabras diferentes	Aumento
0;11	1	1
1;3	10	9
1;7	50	40
2;0	450	400
2;6	950	500
4;0	2.450	1.500
6;0	4.500	2.050

período intermedio. A partir de este momento los niños adquieren un promedio de entre 5 y 9 palabras nuevas al día, hasta los 6 años. Las diferencias entre estos períodos, no obstante, se dan no sólo en la cantidad de vocabulario, sino también en el uso que los niños hacen de las palabras y el significado subyacente.

La mayor parte de las primeras 10 palabras que producen los niños aparecen en contextos muy determinados creados por los adultos, que son situaciones habituales muy rutinarias y regulares, tales como la situación de baño, de comer, de saludar y despedirse, de jugar a ciertos juegos con sus padres, como echarse una pelota rodando por el suelo, dar objetos de una caja, construir torres, o leer cuentos. Como se vio en el capítulo 4, estas situaciones tan rutinarias, constituyen lo que se llaman formatos de juego o de acción conjunta. Por ejemplo, hacia los 14 meses, un niño puede decir la palabra *awa* (agua) cuando su padre lo va a meter en la bañera y están ya en el cuarto de baño, o *pumba* (algo parecido a se cayó o cayó) cuando tira los cubos de una torre que acaba de construir su mamá en una situación de juego conjunto, o *qua-qua* cuando realiza determinada acción al jugar con el pato en su bañera. Sin embargo, ese niño no dirá *awa* cuando quiera beber, o cuando vea un estanque paseando con sus padres por el parque, ni tampoco dirá *pumba* cuando él tire un juguete al suelo, o alguien tire o se le caiga algo, por ejemplo, ni tampoco dirá *qua-qua* cuando vea un pato en la televisión, en un libro, o paseando con los padres. Lo que revela este uso contextualizado de las muy primeras palabras es que los niños todavía no son capaces de generalizar el uso de las palabras a los referentes apropiados. Por ejemplo no usan *qua-qua* para designar ese tipo de animales con independencia del contexto en que los vean ni de si los ven en la realidad o en una representación pictórica. Eso se debe a que los niños todavía no son capaces de formar representaciones conceptuales de la realidad. Al no tener una representación de determinados tipos de objetos, seres, acciones o acontecimientos, los niños no pueden generalizar su uso a cualquier instan-

cia de esa categoría. El uso contextualizado de las primeras palabras revela que todavía no hay una representación conceptual subyacente al significado de las primeras palabras.

Como se ha expuesto en el capítulo 7, varios autores (Nelson, 1985, 1996; Barrett, 1986) han propuesto que en esas situaciones familiares tan rutinizadas los niños forman un tipo de representación que se llama *representación de eventos* o de episodios, o guión, que es una forma de representación anterior a la representación conceptual, aun cuando los adultos también las utilizamos. De alguna manera, los niños saben cómo suceden las cosas en esas situaciones, lo que cada participante va a hacer en cada momento, etc. Se forman como un guión de la situación. En esas situaciones emplean las primeras palabras, porque esas palabras forman parte de la secuencia de acciones y acontecimientos que ocurren en esos contextos determinados. La palabra que se dice en un momento determinado de la situación interactiva es como si fuese un eslabón más de la cadena de eventos que ocurren en esa situación rutinaria. Por ejemplo, un niño no dirá *«pumba»* cuando su madre comienza a colocar un cubo encima de otro y se le cae, sino cuando ya ha acabado de colocarlos todos y él tira con su mano la torre recién construida. La palabra solamente tiene un sentido en ese momento determinado, porque está relacionada con la secuencia típica de acciones que tienen lugar en ese contexto. Estas primeras palabras, aun cuando no tengan un estatus de representación conceptual, tienen un significado compartido con el adulto en virtud de su uso repetido en situaciones familiares de interacción.

El estudio de niños bilingües es especialmente relevante para apreciar el aprendizaje contextualizado de las palabras. Hay ejemplos de niños bilingües que aprenden una palabra de una lengua en un contexto determinado y su correspondiente en la otra lengua en otro diferente y no las ponen en relación. Una niña de 21 meses estudiada por Vila producía la palabra «manzana» frente a un dibujo de una manzana en un contexto de lectura de cuentos con su madre, castellanoparlante, pero la palabra «poma» (manzana en catalán) ante una manzana real en una situación de estar comiendo. La niña había aprendido cada palabra en un contexto de interacción diferente, y no admitía el uso de la palabra equivalente en el otro idioma (Vila, Boada y Siguán, 1982).

Después de que su repertorio llega a unas 10 ó 12 palabras, los niños irán empleando cada vez más palabras, aun cuando el progreso de su vocabulario será lento hasta que lleguen a las 50. Durante este período, la mayor parte de las palabras nuevas que incorporen los niños ya tienen un carácter descontextualizado, es decir, pueden emplearlas en circunstancias diversas; su uso no se reduce a uno o unos pocos contextos particulares. Este hecho revela que los niños comienzan a formar representaciones conceptuales que subyacen a las palabras, sólo que el proceso por el cual se forman conceptos no es instantáneo ni fácil. La existencia de ciertos errores que producen los niños en el uso de estas palabras nos permite conocer interesantes pro-

cesos que se dan durante la formación de conceptos. Un tipo de error que puede aparecer en el uso de algunas de esas palabras es el error de *infraextensión.* Este error aparece cuando los niños limitan el uso de una palabra, refiriéndose solamente a ciertos ejemplares de la clase a la que se refiere el uso adulto. Por ejemplo, el niño puede decir la palabra mesa solamente para referirse a un determinado tipo de mesas, como las cuadradas de madera, que le son más familiares, pero no para referirse a otras que para él son más extrañas, como, por ejemplo, una mesa de forma triangular hecha de metal y cristal. Esto se debe a que en el proceso de formación de conceptos o categorías naturales los niños comienzan a formar ese concepto en torno a un ejemplar prototípico, que es aquel que reúne más características de esa clase de objetos. Posteriormente, irán extendiendo esa clase a otros ejemplares que son menos característicos, más periféricos, hasta conformar una categoría semejante a la adulta. Por eso, cuando los niños están en una fase inicial de formación de un concepto pueden aplicar la etiqueta verbal que lo designa a los ejemplares más característicos, pero no a otros, y producirse entonces una limitación en la aplicación de la palabra. Precisamente, de ahí viene el nombre del error: infraextensión. Ese error se superará pronto con la experiencia, a medida que la categoría se amplía a otros ejemplares menos centrales.

El otro error es el de sobregeneralización o *sobreextensión,* que ocurre cuando los niños emplean una palabra con referentes que son inapropiados, pero que, como veremos, tienen algún nexo con el concepto que subyace a la palabra adulta. Por ejemplo, algún niño puede emplear la palabra *guau-guau* para referirse no únicamente a un perro, sino también a una oveja, un león o una vaca. Clark (1973) indicó la existencia de este fenómeno en niños hablantes de muchas lenguas diferentes del mundo, y propuso una teoría para explicarlo. Según ella, el significado de las palabras está compuesto por varios rasgos semánticos o elementos de significado; así, los rasgos de [ANIMADO + CUADRÚPEDO + CON PIEL + CARNÍVORO + MASCULINO, etc.] conformarían el significado de la palabra «perro». No obstante, ocurre que los niños no adquieren de una vez todos los rasgos semánticos de una palabra, sino que lo van haciendo poco a poco. De esta manera, puede ocurrir que en un momento dado del proceso de adquisición del significado de la palabra «perro», el niño solamente haya adquirido algunos de sus rasgos o atributos semánticos, pero no todos. Si en ese momento los rasgos que integran su significado son [ANIMAL + CUADRÚPEDO + CON PIEL] el niño denominará *guau-guau* no sólo a los perros, sino también a otros animales que comparten esos rasgos semánticos, como gato, león, o vaca, produciéndose entonces el error de sobreextensión o sobregeneralización. Barret (1995) ha sugerido que el error de sobregeneralización aparece una vez que los niños comienzan a identificar los rasgos principales característicos de los prototipos. Por consiguiente, este error aparecería después del de infraextensión (véase también Dromi, 1987). El porcentaje de sobregeneralizaciones halla-

do por diferentes autores en los niños de este período (repertorio de vocabulario entre 10 y 50 palabras) oscila entre un 7% y un 33%, dependiendo de variaciones entre los niños estudiados y de diferencias en la metodología empleada en los estudios. Una estimación realista podría estar en torno al 25% ó 30% del total de palabras, que es parecido al porcentaje de infraextensiones hallado (Dromi, 1987).

A medida que el niño vaya adquiriendo nuevos atributos semánticos, irá estableciendo diferenciaciones. Así, sabrá que la vaca es sensiblemente más grande, rumia hierba, tiene cuernos, etc., mientras que el perro es carnívoro, de menor tamaño, etc., y diferenciará la vaca del perro, aprendiendo una nueva etiqueta verbal. Este proceso indica, a su vez, que el aprendizaje de nuevas palabras no se realiza de manera aislada, sino que los niños van conformando lo que se llaman *campos semánticos*, o conjuntos de palabras que tienen alguna relación semántica entre sí. En el caso del ejemplo presentado de vaca y perro, ambos comparten una buena cantidad de atributos: son animales, domésticos, cuadrúpedos, etc. De no ser así, el aprendizaje del significado de las palabras sería tremendamente penoso. Más adelante volveremos sobre este punto.

Durante este período en que el repertorio léxico de los niños alcanza las 50 palabras, aquello de lo que hablan es parecido. La mayor parte de sus palabras se refieren a personas y animales (papá, mamá, nene, perro, gato, etc.), alimentos (leche, pan, galleta), partes del cuerpo (boca, mano, nariz), vestidos (zapatos, pantalón), vehículos (coche, tren), juguetes (pelota, muñeca), y cosas de la casa (vaso, cuchara, teléfono). También se refieren al espacio (aquí), acciones (dar, comer, correr, abrir, tirar), usan unas cuantas rutinas (por favor, adiós, hola) y se refieren a algunas cualidades de los objetos (malo, bonito, sucio, grande, mío) (Clark, 1993; Serra y Serrat, 1996).

Cuando el repertorio de palabras diferentes de los niños llega a 50, o, dicho de otra manera, cuando el total de palabras diferentes que ha producido un niño determinado desde que empezó a hablar llega a 50, se produce un salto cualitativo en el proceso de adquisición de nuevas palabras. A partir de ahora la velocidad de adquisición se acelera de una manera sorprendente. Como dijimos, algunos autores se han referido a este salto con denominaciones como el descubrimiento de la designación o la explosión del vocabulario, y han relacionado ese salto cualitativo con el avance en el desarrollo conceptual y el descubrimiento de que las palabras representan conceptos o clases de objetos, acciones, cualidades, acontecimientos y relaciones.

De todas formas, no todos los niños siguen la misma ruta en el proceso de adquisición del léxico (Barrett, 1995). Algunos pueden seguir la ruta indicada: palabras vinculadas al contexto y representación de eventos —significados prototípicos y aparición de la infraextensión— identificación de los rasgos semánticos principales de los prototipos y, eventualmente, aparición de la sobreextensión —formación de campos semánticos. Sin embargo, otros niños pueden no pasar necesariamente por la fase de uso contex-

tualizado de las palabras, y pueden comenzar formando significados prototípicos desde el principio, e incluso otros pueden pasar por una fase intermedia entre el uso contextualizado y la fase de las palabras que se corresponden con prototipos, que se caracteriza por modificaciones del uso contextualizado original debido a modificaciones en la representación de eventos inicial.

Anteriormente, Nelson (1973) también había observado diferencias en el tipo de vocabulario empleado por los niños hasta que su repertorio llega a las 50 palabras. Unos niños, los de estilo *referencial,* tendían a usar más nombres comunes y menos palabras con función gramatical (preposiciones, pronombres interrogativos...) y de uso personal-social (para expresar estados afectivos y para las relaciones sociales: «por favor», «hola», «adiós», «gracias», «no», «sí», «quiero») que los niños de estilo *expresivo*. Un detalle importante es que los niños expresivos también empleaban con mayor frecuencia pronombres demostrativos (esto, ese), lo cual les permitía hacer referencia a objetos haciéndose entender por el interlocutor que estaba en el contexto, supliendo la escasez de nombres comunes. Esa diferencia parece indicar que mientras unos niños emplean el lenguaje con una mayor precisión referencial, otros lo emplean para expresar sus sentimientos y necesidades y para relacionarse socialmente. Tanto la descripción de Barrett (1995), que atiende más al uso de las palabras, como la de Nelson (1973), parecen indicar que las diferencias individuales existen desde el mismo comienzo del desarrollo lingüístico.

Aun cuando la descripción del desarrollo léxico inicial se ajusta a lo que hemos visto hasta aquí, algunos autores han realizado algunas propuestas interesantes para entender el proceso de adquisición del significado. La primera de ellas es la de que la adquisición del significado de las palabras no es un proceso tan sencillo como podría parecer, y que, necesariamente, debe haber algún tipo de capacidades o predisposiciones que guíen ese proceso. Supongamos una situación en la que una niña de 18 meses está paseando con su madre, ven un pato nadando en un estanque, y la madre le dice *«Mira, un pato»*. En esa situación hay una gran cantidad de estímulos (los árboles de la orilla, un parque de juegos, otros animales, el agua, la acción del pato, alguna característica de él, etc.) que hacen difícil aprehender a qué se refiere la palabra pato, algo que sin embargo para un hablante adulto del español es bien sencillo. Markman (1994) y Clark (1993) han sugerido que los niños de esta edad (en torno a los 18-24 meses) disponen de una serie de *restricciones* o principios que guían el proceso de establecimiento de los referentes de las palabras. Estas restricciones limitan el número de hipótesis posibles que los niños se pueden formar para establecer el significado de una palabra, eliminando hipótesis no plausibles, y, por tanto, facilitan el proceso de adquisición del léxico. Una de las formulaciones que ha tenido mayor impacto ha sido la de Markman (1994). Esta autora ha propuesto la existencia de tres restricciones: la del objeto completo, la taxonómica

y la de la mutua exclusividad. De acuerdo con la restricción del *objeto completo*, cuando un niño oye una palabra desconocida para él, tiende a referirla no a una cualidad o a una parte del objeto (sea éste un objeto en sentido estricto, como un coche, o un animal, por ejemplo), sino a su totalidad. Así, en la situación en que el niño oye la palabra «pato», la refiere al animal entero, no a una cualidad ni a una parte de él (por lo cual excluirá que la palabra se refiera a su color o a su pico, por ejemplo). Gracias a la restricción *taxonómica*, los niños tienden a referir los nuevos términos a entidades de la misma clase. Un término de objeto a objetos de la misma clase, un término de color a colores de la misma clase, y un término que designa una acción a acciones del mismo tipo; en el ejemplo citado, la palabra «pato» la referirá también a otros animales semejantes que vea, pero no, por ejemplo, a su localización espacial o a la actividad que realizaba en ese momento. Finalmente, la restricción de la *mutua exclusividad* hace que cuando un niño escuche una nueva palabra en un contexto en el que ya posee una para designar un objeto, atribuirá esa palabra no al objeto, sino a una cualidad, parte o acción; para el niño no cabe la sinonimia: no puede haber dos nombres iguales para el mismo referente.

Se ha criticado que estas restricciones no permiten dar una explicación completa del desarrollo semántico, pues solamente se pueden aplicar a cierto tipo de palabras (esencialmente nombres comunes), durante un período de tiempo corto en el desarrollo del niño, y, además, solamente se aplican a un aspecto (la referencia) del significado de las palabras (Nelson, 1996). Indudablemente, es difícil explicar cómo los niños adquieren el significado de las palabras, pues es un proceso interno complejo. Sin embargo, no hay que excluir que empleen algún tipo de estrategias o principios, como algunas de las restricciones propuestas, que guíen su proceso de descubrimiento de los referentes de las palabras.

A pesar de todo, las ayudas de que dispone el niño en este proceso no son solamente internas a él. Es indudable que el aprendizaje del significado de las palabras tiene lugar en contextos discursivos que ayudan a interpretar su significado (Nelson, 1996). El contexto, tanto lingüístico como social, en que una palabra es usada permite al niño realizar inferencias acerca de la intención del hablante cuando produce esa palabra. Los niños volverán a emplear esa palabra en contextos relevantes. Al propio tiempo, los adultos, especialmente durante los primeros años, establecemos situaciones de interacción con los niños que facilitan el proceso de inferencia que deben realizar, y empleamos una forma de hablar (habla dirigida a niños) que facilita la comprensión, como veremos en un apartado posterior. Por eso, además de la existencia de determinadas guías que puedan existir en los niños basadas en disposiciones cognitivas para procesar información (llámense principios, estrategias o restricciones), es necesario contemplar que la adquisición del significado de las palabras depende también del contexto social y discursivo en que ocurren.

En el intento de determinar cómo los niños adquieren el significado de las palabras, otros autores han sostenido que la información que proporciona la ubicación de la palabra dentro de la oración también es útil (Landau y Gleitman, 1985; Gleitman, 1990). Estudiando cómo una niña ciega aprendía el significado de verbos como «mirar» *(to look*) y «ver» *(to see)*, estos autores comprobaron que la niña diferenciaba entre ellos. «Mirar» para ella era como explorar algo con la mano; «ver» era una actividad que exigía que ninguna barrera se interpusiese entre la persona que realizaba la acción y el objeto, que además debía estar enfrente de ella. Por ejemplo, sabía hacer que alguien no pudiese ver un objeto pequeño guardándolo en un bolsillo o poniéndolo detrás de ella. Lo realmente sorprendente es que una niña ciega llegase a obtener un conocimiento tan relativamente sofisticado del significado de esos verbos sin ninguna experiencia sensorial. La explicación que Landau y Gleitman dieron se basaba esencialmente en los contextos gramaticales (marcos de subcategorización) en que aparecen ambos verbos, que son diferentes. «Ver» y «mirar» no aparecen en el mismo tipo de combinaciones gramaticales. Por ejemplo, «mirar» aparece en marcos del tipo «mira cómo hago la comidita», pero no «ver»; mientras que «ver» aparece en marcos del tipo «ven a ver el tren», pero no «mirar». Lo mismo ocurre con los términos para designar colores. Los niños ciegos saben que existe una cualidad de los objetos que ellos no pueden percibir pero los otros sí, y hacer preguntas como «¿de qué color es esto?» (Pérez Pereira y Conti-Ramsden, en prensa). Sin duda, la posición que ocupan los términos de color es la misma que la de otros adjetivos que describen cualidades de los objetos que los niños ciegos sí pueden discriminar. Así, «blanda» y «azul» pueden ocupar la misma posición en «Yo tengo una muñeca blanda/azul» y en «Mi muñeca es blanda/azul». Los niños son capaces de captar este tipo de regularidades distribucionales de las palabras y extraer parte de su significado del contexto sintáctico en que aparecen. Esta concepción sobre la adquisición del significado de las palabras se ha llamado «facilitación sintáctica». De cualquier manera, los autores que defienden esta postura no niegan que una parte del significado de las palabras se obtenga a través de nuestra experiencia de la realidad extralingüística.

Como vemos, la adquisición del significado de las palabras es un proceso complejo, sobre el cual se han realizado diversas propuestas explicativas. Posiblemente ninguna de ellas puede dar una explicación completa del proceso, pero también es verdad que todas las que aquí hemos descrito sintéticamente ayudan a comprenderlo mejor.

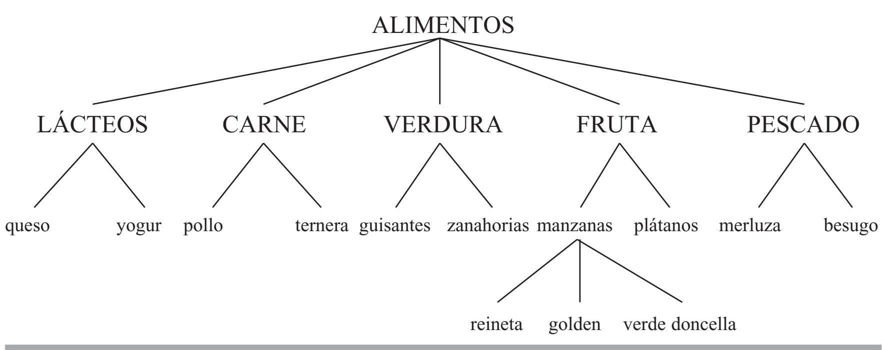
Después de los 2 años, la adquisición de nuevas palabras adquiere un ritmo vertiginoso, lo cual parece estar relacionado con las capacidades cognitivas de categorización y conceptualización de la realidad. Los niños van conformando campos semánticos cada vez más complejos. Un ejemplo de ellos es el de los *adjetivos dimensionales*, o adjetivos que empleamos para describir cambios en las dimensiones. En el proceso de adquisi-

ción, los niños emplean en primer lugar los adjetivos de uso más general (grande/pequeño), que se pueden aplicar a múltiples dimensiones y a objetos que se diferencian en varias de ellas simultáneamente (un lápiz puede ser grande o pequeño, al igual que un río, una pelota, o un edificio). Posteriormente irán utilizando los de uso más específico, para referirse a dimensiones como la longitud (largo/corto), la altura (alto/bajo), la gordura (gordo/delgado), y la anchura (ancho/estrecho), y que sólo se pueden utilizar con objetos que varían en esa específica dimensión (Galeote, Peraita y Méndez, 1997). Por ejemplo, no se puede decir de una pelota que es larga o corta, ni de un río que es alto o bajo. Esto parece indicar que los niños adquieren primero aquellos rasgos del significado más generales y comunes, y después los más particulares, que se adquieren antes de los 5 años, más pronto o más tarde dependiendo de su complejidad semántica y su familiaridad.

Algo parecido se ha apreciado en la adquisición del significado de los verbos que se emplean para describir el cambio de posesión de un objeto. Aquellos verbos más generales y que tienen menor complejidad semántica, como «dar» y «tomar» o «coger», que solamente expresan cambio de posesión (quien «da» deja de tener y quien «coge» algo pasa a poseer ese objeto), se comprenden antes que verbos más particulares y de mayor complejidad semántica, como «comprar» y «vender». Estos últimos no solamente indican cambio de posesión, sino que dicho cambio es producto del acuerdo entre las partes y se realiza mediante el uso de dinero (Gentner, 1975).

A medida que la capacidad de categorización de los niños se va desarrollando, éstos van organizando estructuras semánticas jerarquizadas. Esto ocurre relativamente tarde, hacia los 5 años, y es entonces cuando aparecen los términos supraordinados y subordinados como «animal» y «pastor alemán», en relación con el término básico «perro». Tal como se vio en el capítulo 7, en general, los niños comienzan utilizando términos de nivel *básico*, y después adquieren los más inclusivos y los menos inclusivos. Hacia esta edad o algo más tarde comienzan a aparecer las relaciones de sinonimia y antonimia entre palabras. Todo esto permitirá establecer redes jerárquicas de significados muy complejas, como la que aparece en el Cuadro 8.1. También en estos momentos, el significado de las palabras se puede obtener gracias a las relaciones de sentido que unas palabras tienen con otras. Por ejemplo, términos contrastivos, sinónimos, antónimos, o supraordinados y subordinados toman parte de su significado de aquellas palabras con las que se relacionan dentro del sistema léxico, y no solamente por referencia a la realidad. La adquisición del significado de las palabras se beneficia grandemente también de este hecho, como ya se ha apuntado al hablar de la formación de los campos semánticos. Cuando éstos se hacen más complejos y se desarrollan, llegan a formar estructuras como la del Cuadro 8.1. Como es fácil comprender, el desarrollo de estas redes de significados se relaciona con el avance de los conocimientos de los niños.

Cuadro 8.1 Estructura semántica jerárquica



3. Desarrollo morfológico y sintáctico

Los niños parecen ser muy sensibles a la información que proporcionan los elementos morfológicos y la sintaxis. A los 2 años ya pueden saber que una palabra artificial desconocida *(zav)* es un nombre común o propio según vaya precedida o no por un artículo (Katz y otros, 1974). Incluso antes, entre los 12 y los 24 meses, los niños tratan a los pronombres personales (él, ella) y a los nombres propios como si fuesen predicados nominales (PN: determinante+nombre) completos, y no como si fuesen nombres comunes, aunque solamente constan de un elemento como los nombres comunes. Por ejemplo, en las emisiones producidas por 14 niños angloparlantes de estas edades apenas si existían combinaciones adjetivo+pronombre o nombre propio, que es no gramatical en inglés (como en *white she*) (Bloom, 1990). Aunque el autor que realizó la investigación, Paul Bloom, ofrece una explicación innatista para este fenómeno (los niños disponen de un conocimiento innato de estas categorías gramaticales), no se puede pasar por alto que los bebés de esas edades han tenido una experiencia nada despreciable con el lenguaje, y pueden haber captado regularidades y patrones combinatorios en su uso. Estos datos hablan de la extraordinaria sensibilidad de los niños pequeños a los fenómenos sintácticos.

La simple observación del lenguaje producido por niños hispanoparlantes de 2 años también nos revela la prematura capacidad que tienen para captar regularidades en el uso de los morfemas. Cuando los niños comienzan a hacer uso de los primeros morfemas ligados, no aplican los morfemas inflexionales (marcaje de género, plural, etc.) y derivacionales (aumentativos y diminutivos, sufijo -ero, etc.) de los sustantivos a los verbos, ni tampoco los sufijos verbales (marcaje de tiempo, persona, etc.) a los sustantivos. Tampoco pondrán un artículo antes de un verbo. De nuevo, estos hechos ponen de manifiesto la atención que los niños prestan al lenguaje

como ámbito de experiencia y de esfuerzo intelectual, y la sorprendente capacidad que tienen para analizar los fenómenos lingüísticos tomando en cuenta las regularidades de uso de las diferentes formas lingüísticas. Los niños son procesadores activos del lenguaje. Por tanto, no debe sorprendernos la rápida evolución que se aprecia en su desarrollo morfológico y sintáctico.

Aun cuando esta separación es un tanto artificial, pues el empleo de los morfemas está íntimamente relacionado con fenómenos sintácticos, como en el caso de la concordancia de género y número, comenzaremos analizando el proceso de adquisición de los morfemas. En el Cuadro 8.2 se esquematiza la secuencia evolutiva que siguen los niños hispanoparlantes en el

Cuadro 8.2 Adquisición de los primeros morfemas

18-24 meses
Formas a veces no diferenciadas de los primeros artículos (a).
Primeras formas de plural usadas no sistemáticamente.
Primeras formas de artículo determinado e indeterminado (no todas).
Uso de algunas preposiciones (a, de, en, por).
Uso no diferenciado de los diminutivos.
Uso anecdótico de pronombres posesivos y personales (¡mío!, a mí...).

24-36 meses
Uso sistemático de los plurales en nombres, determinantes, adjetivos....
Variación adecuada en los determinantes (artículos, demostrativos...).
Primeras variaciones de los tiempos y personas verbales.
Variación de género en los sustantivos, adjetivos y artículos.
Mayor variedad de preposiciones y adverbios (desde, con, para, sin, allí, como, ahora...).
Uso diferenciado (próximo/distante) de los demostrativos y adverbios de lugar.
Uso de auxiliares (ser, estar).
Uso sistemático de pronombres personales y posesivos.
Aparición de las primeras variaciones de modo (subjuntivo, ej. vengas).
Aparición de los tiempos compuestos (se ha caído).
Errores de sobrerregularización.

36-48 meses
Uso sistemático de los tiempos, personas y modos verbales.
Uso productivo de los aumentativos y diminutivos.
Uso frecuente de adverbios, preposiciones; aparecen antes, entonces, después...
Errores de sobrerregularización que serán dominados después de los 6 años.

FUENTE: Basado en Aparici, Díaz y Cortés, 1996; Fernández, 1994; Hernández Pina, 1984; Pérez Pereira, en prensa; Serrat y Serra, 1996.

uso de varios morfemas. No es necesario detenerse mucho en algunos de los hitos señalados, pues es fácil su comprensión, pero vale la pena comentar alguno de ellos con cierto detalle.

En primer lugar, hacia los 18 meses, algunos niños suele producir una forma previa (como a), genérica y no convencional, de los artículos. Quiere esto decir, que los niños no diferencian entre artículos indeterminados y determinados, ni formas masculinas y femeninas, ni singular y plural. Peters y Menn (1993) han llamado «rellenos» a estas producciones, que a veces van precediendo a algunas palabras en un anticipo de lo que serán las primeras combinaciones de palabras; el nombre de «rellenos» indica que ocupan una posición que después ocuparán las formas adultas de los artículos.

Un aspecto importante en la evolución del uso de los morfemas es que la aparición inicial de uno de ellos en el habla de los niños, como por ejemplo el sufijo de plural (-s, -es), no supone que tal forma esté dominada. Esa forma se produce en ocasiones en que no correspondería hacerlo y otras veces no se produce cuando sería necesaria. Este uso no sistemático puede durar varias semanas hasta que los niños lo empleen sistemáticamente. Por ejemplo, un niño puede decir la palabra «patos» (zapatos), pero no «coches», sino «coche», cuando se refiere a varios coches, o, con una misma palabra, marcar el plural en ciertas ocasiones, pero no en otras. Es también muy frecuente que los primeros usos de ciertas formas (pronombres, posesivos, algunas preposiciones...) se den en fórmulas o rutinas verbales («ésta por mamá», «¡ahora yo!», «hasta mañana»).

Por otra parte, los niños producen ciertos morfemas, como el pronombre y el adjetivo posesivos de primera persona del singular («mío»/«mía», «mi»), al principio con unas funciones muy limitadas, y progresivamente irán incorporando su uso con otras funciones. Alrededor de los 20 meses, los niños comienzan utilizando el pronombre y adjetivo posesivos («mío»/«mía», «mi») inicialmente sólo en situaciones de reivindicación de la posesión de algo en situaciones de litigio con otros niños o con adultos que los provocan, o cuando reclaman algo para ellos («mío», «a mi»). Al cabo de un mes, más o menos, comienzan a utilizarlos con nuevas funciones: con un uso descriptivo («ese coche es mío», «mira mi cocina»), y con un uso narrativo («...y fui a casa de mi abuela») (Pérez Pereira, Forján y García, 1996). Al igual que una forma que ya existía puede ir asumiendo nuevas funciones, en ocasiones hay funciones que son cubiertas no por la forma típica adulta, sino mediante recursos más primitivos. Por ejemplo, unos dos meses antes de que los niños puedan expresar mediante un pronombre o adjetivo posesivo la posesión que reivindican o reclaman (a los 18 meses), utilizan otros recursos, como el nombre propio, o lo que se llaman construcciones verticales, en las que el niño produce una palabra cada vez, pero seguidas: primero el objeto y después el nombre («eca Ana»: «la muñeca de Ana»). Estas formas primitivas de expresar la posesión desaparecerán hacia los 26 meses. Hacia los 19-20 meses los niños usan su nombre precedido de la

preposición *de*, un recurso que después se empleará sólo para indicar la posesión de una tercera persona (Pérez Pereira y otros, 1996).

Otra consideración que conviene hacer sobre el desarrollo de los morfemas es que la aparición de una forma de un subsistema, como por ejemplo la primera y segunda persona del singular del pronombre y del adjetivo posesivos, no quiere decir que se domine todo el subsistema de los términos posesivos. Algunas formas, como las de plural, aparecen bastante más tarde en el habla de los niños.

En el proceso de adquisición de morfemas tiene una relevancia especial lo que ocurre con la producción de las formas irregulares. Todas las lenguas presentan estas irregularidades en su sistema. Por ejemplo, en español tenemos algunas formas del pasado de algunos verbos que son excepciones al sistema regular de producción de dichas formas. Las formas erróneas de «vinió», «andó», «rompido», «poní», «cabo», son ejemplos característicos de *sobrerregularización*. Así, la forma «andó», no es más que el resultado de la aplicación de los morfemas regulares de tiempo y persona que se utilizan en el pretérito indefinido de los verbos de la primera conjugación (como en amar es am-ó, en andar es and-ó). Los errores de sobrerregularización aparecen en el lenguaje de los niños varios meses después de los 2 años, por término medio, y son absolutamente pertinaces y muy persistentes, pudiendo durar hasta después de los 7 años. Todo intento de corrección es infructuoso: el niño puede imitar la forma correcta que le sugiere el adulto, pero a los dos minutos, espontáneamente, vuelve a producir la forma sobrerregularizada. La desaparición de estos errores no ocurre con todas las formas por igual; algunas lo hacen antes que otras, dependiendo de factores como la frecuencia de uso. Lo curioso es que los niños, al principio de su desarrollo lingüístico, hacia los 2 años, producen algunas de estas formas correctamente. Pero esas producciones son muy ocasionales, y siempre en frases hechas («lo puse») o por imitación de una expresión adulta inmediatamente anterior. Por tanto, la evolución de la producción de formas irregulares sigue una curva evolutiva en U (correctas al principio, aunque sean formas aisladas, incorrectas en la etapa intermedia, y correctas otra vez al final), y pone de manifiesto procesos de reorganización interna del conocimiento lingüístico de los niños (Karmiloff-Smith, 1992). No existe modelo externo del que copien las formas sobrerregularizadas; la extracción del patrón de formación regular es producto del trabajo interno de los niños sobre la experiencia lingüística (búsqueda de regularidades), y, lo que es más importante, la reaparición final de las formas correctas no se puede provocar desde el exterior, por corrección paterna, sino que aparece una vez que los niños, a partir de la teoría que se han formado, pueden darse cuenta de que hay excepciones a esa teoría o patrón de producción regular.

La comparación translingüística pone de relieve que cuanto más claro y transparente es el sistema, más fácil es su adquisición (Slobin, 1985). Así, los niños hablantes del español aprenden a usar el morfema para el marcaje

del plural muy pronto (véase el Cuadro 8.2), porque existen pocas variantes (sólo dos: -s, -es) y su empleo es muy regular. Por el contrario, es fácil encontrar errores en el uso de las formas del plural en niños hablantes del alemán incluso a los 5 y hasta a los 7 años. Esto se debe a la gran cantidad de alomorfos o variantes del morfema de plural en alemán (ocho), a la escasa regularidad de su empleo y a la existencia de múltiples excepciones. Cuanto más se aproxima el sistema al principio de que una forma expresa una función o contenido, más fácil es su adquisición. En el caso del alemán, existen múltiples formas que sirven para la misma función (pluralización), lo cual dificulta su adquisición, y además su empleo no sigue un patrón muy regular, produciéndose múltiples excepciones.

Es evidente que los niños no adquieren los morfemas de manera aislada. El marcaje morfológico es un elemento esencial en el desarrollo sintáctico (concordancia), del cual nos ocuparemos a continuación. El Cuadro 8.3 resume la secuencia evolutiva que siguen los niños en su desarrollo sintáctico. De nuevo es necesario recordar las grandes diferencias individuales que pueden existir, especialmente en las primeras etapas.

Las primeras producciones de los niños no revelan todavía conocimiento gramatical. Son producciones de una única palabra, o frases hechas o «congeladas», utilizadas como rutina o fórmula en determinados contextos *(se cayó*, *está rico).* Este tipo de frases hechas no se pueden considerar como lenguaje combinatorio propiamente dicho (Lieven, Pine y Baldwin, 1997; Pine y Lieven, 1993). Eso supondría que esas formas son independientes y se pueden emplear en otras combinaciones con otras palabras. Sin embargo, ninguna de ellas aparece en otras combinaciones diferentes, ni aparece anteriormente sola. Por ejemplo, el niño o la niña no producen «está» con otras palabras, como «está roto», «está caliente», etc. Solamente aparece en esa combinación particular («está rico»), que para el niño es como si fuese una unidad no analizada en sus componentes. De ahí que se llamen frases «congeladas», frases hechas, fórmulas o rutinas verbales.

Hacia los 18 meses aparecen las primeras combinaciones de dos palabras (y a veces más) en oraciones incompletas. Estas frases de dos palabras son empleadas por los niños para expresar, casi exclusivamente, tres operaciones de referencia y unas cuantas relaciones semánticas (Brown, 1973), que aparecen en el Cuadro 8.4.

Posteriormente, en las emisiones de tres palabras, lo que harán los niños será combinar relaciones semánticas que ya producen en sus combinaciones de dos palabras, como, por ejemplo, AGENTE-ACCIÓN-OBJETO («papá da galleta»). Durante esta segunda etapa (1;6-2;2), los niños comienzan a formar la categoría nominal. En un primer momento los niños producen un nombre precedido de una producción, generalmente una vocal, que no se puede identificar con ninguna forma precisa del artículo, pero que ocupa su posición antecediendo al nombre (López Ornat, 1997; Mariscal, 1997). Estos elementos de relleno darán lugar después a las primeras formas adultas

Cuadro 8.3 Desarrollo sintáctico de niños hispanoparlantes: esquema general

Etapa y edades	Características
1ª: 1;0-1;6	No muestran conocimiento sintáctico. Emisiones de una sola palabra o frases hechas.
2ª: 1;6-2;2	Comienzan las primeras combinaciones de palabras en frases incompletas. Las primeras realizaciones sintácticas están restringidas a ciertos elementos léxicos. Sensibilidad a los fenómenos de concordancia de número y género.
3ª: 2;2-2;6	Primeras oraciones simples completas. Categoría nominal. Dominio de la concordancia de número. Oraciones negativas e interrogativas simples. Primeras oraciones en subjuntivo.
4ª: 2;6-3;2	Categoría verbal. Oraciones interrogativas con pronombre. Uso de las primeras oraciones coordinadas y subordinadas. Dominio de la concordancia de género. Dominio de la morfología verbal y nominal básica.
5ª: 3;2-4;6	Utilización de toda la variedad de oraciones subordinadas. Control de la corrección gramatical. Dominio de la selección de modo (subjuntivo/indicativo).
6ª: 4;6-9;0	Comprensión de oraciones pasivas irreversibles y, más tarde, reversibles. Correcta comprensión de oraciones que vulneran el orden estándar y otras oraciones complejas. Mecanismos básicos de elaboración del discurso conectado (diferenciación del primer plano y el fondo narrativo).

FUENTE: Basado en Aguirre, 1995; Aparici y otros, 1996; Hernández Pina, 1984; Mariscal, 1997; Pérez-Leroux, 1998; Pérez Pereira y Castro, en prensa.

de artículos determinados e indeterminados con variación de género y número. Las vocales que anteceden a un determinado nombre varían en su forma (a, e, u), pudiendo decir el niño, por ejemplo «e pé» «a pé» (el pez). Los niños emplean estos sonidos vocálicos antepuestos a un reducido número de elementos léxicos particulares, actuando éstos como contextos privilegiados de uso. Por otra parte, no respetan la concordancia de género («u buja» = la bruja). Hacia el final de esta etapa pueden aparecer ya usos diferenciados de artículos determinados e indeterminados, aunque suelen aparecer con ciertas palabras mientras con otras están ausentes. Precisamente

Cuadro 8.4 Relaciones semánticas y operaciones de referencia expresadas en las primeras combinaciones de dos palabras

Relaciones semánticas	**Ejemplos**
AGENTE-ACCIÓN	nené pega
ACCIÓN-OBJETO	empuja tren
AGENTE-OBJETO	papá pelota
ACCIÓN-LOCATIVO	sentar silla
ENTIDAD-LOCATIVO	vaso mesa
POSEEDOR-POSESIÓN	abrigo mamá
ENTIDAD-ATRIBUTO	pelota roja
DEMOSTRATIVO-ENTIDAD	este coche
Operaciones de referencia	**Ejemplos**
DENOMINACIÓN	este tren, mira muñeca, ahí nene
RECURRENCIA	otro coche, más zumo
INEXISTENCIA	se acabó, no hay

FUENTE: Brown, 1973.

esa idea de que el lenguaje se desarrolla inicialmente a partir de un número limitado de islas de organización que gradualmente se conectan ha sido desarrollada por Tomasello (1992) para el aprendizaje de los verbos y su estructura argumentativa, y por Lieven, Pine y Baldwin (1997) para otros elementos léxicos (palabras y frases congeladas). Con esos segmentos (elementos léxicos) ya identificados, los niños comienzan a analizar las posiciones que ocupan otros elementos que los anteceden o siguen (o van en el medio). No obstante, el aprendizaje de la sintaxis basado en elementos léxicos particulares no es el único recurso que emplean los niños para adquirir el lenguaje.

Aun cuando los niños todavía no tienen adquirida la concordancia de género y número, sin embargo aparecen producciones que indican la sensibilidad a ese fenómeno y que le prestan atención. Por ejemplo, Hernández Pina (1984) aporta ejemplos observados en su hijo Rafael entre 1;11y 2;1 que dan apoyo a esta idea. El niño producía «mota rota» y «tierra azula», que son formas erróneas en las que se aprecia una modificación del final de una palabra (moto y azul, respectivamente) para remarcar la concordancia entre sujeto y adjetivo. Este error de sobremarcaje revela la sensibilidad del niño al fenómeno, aún cuando todavía no lo domine. Igualmente, hacia 1;11, Rafael adoptó sucesivamente dos estrategias contrarias que perseguían el

mismo fin: buscar reglas para establecer la concordancia entre determinante (artículo) y nombre. A nombres de terminación morfofonológica ambigua (no prototípicamente femeninos ni masculinos), Rafael le anteponía primero un artículo masculino («un leche», «un llave») y después un artículo femenino («una camión», «una pez»).

En la etapa tercera (2;2-2;6) los niños ya logran establecer claramente el predicado nominal (PN) como categoría gramatical. En el período entre 2;2 y 2;6 aparecen ya las combinaciones determinante+nombre. Los niños usan en estos momentos las formas diferenciadas de los artículos, posesivos, demostrativos y otros elementos como el indefinido «otro/otra», en sus combinaciones con los nombres. Además, combinan los PN, como sujetos y complementos, con verbos en estructuras argumento-predicado. Al propio tiempo, ya emplean también los pronombres personales con funciones de sujeto y complemento de los verbos. Todo esto indica que la categoría nominal está formada. La concordancia ya se logra claramente en este período, siendo los errores («uno coches») absolutamente inusuales.

En esta etapa también aparecen oraciones negativas simples («no quiero la leche», «no escribas en el papel») e interrogativas simples («¿Quieres un caramelo?»). También aparecerán las primeras oraciones en subjuntivo (variación modal), esencialmente para hacer demandas directas o indirectas («no te vayas», «quiero que vengas»).

En la cuarta etapa (2;6-3;2) los niños comienzan a producir oraciones interrogativas con pronombres («¿quién es ese señor?», «¿qué son los viejos?»). La variación en la morfología verbal aumenta sensiblemente al comienzo de este período en cuanto a tiempo, aspecto y modo (presente, pretérito perfecto, pretérito indefinido, futuro, pretérito imperfecto, subjuntivo), y a personas verbales. Por otra parte, aparece la concordancia de número y persona entre sujeto y verbo. Estos datos, junto a la aparición de las interrogativas con pronombre interrogativo («¿de quién es ese juguete?») y las oraciones complejas (coordinadas y subordinadas: «la abuela me regaló un coche y María me regaló un puzzle», «quiero que me traigas el cubo») parecen señalar que entorno a los 30 meses los niños adquieren la categoría verbal (Serrat y Serra, 1996).

Los niños hispanoparlantes de 2;6 años muestra una tendencia semejante a la observada en niños angloparlantes (Bloom y otros, 1980) en el uso de los tiempos verbales. Los presentes progresivos tienden a usarse con verbos de actividad («está comiendo»), los perfectos compuestos tienden a usarse con verbos de cambio de estado momentáneo («se ha caído la abuela»), y el participio pasado para indicar una acción recién terminada («el trisiclo está rompido»). Esto indica un inicial uso especializado de ciertos morfemas verbales con cierto tipo de verbos (Cortés y Vila, 1991; Aguado, 1995).

En contra de lo que se venía afirmando, las primeras oraciones compuestas aparecen bastante pronto en los niños hispanoparlantes o hablantes

de las otras lenguas romances del Estado español (catalán y gallego). Sin embargo, los estudios longitudinales realizados (Hernández Pina, 1984; Aguirre, 1995; Aparici y otros, 1996; Pérez Pereira y Castro, en prensa) coinciden en señalar una aparición bastante más temprana. Las cláusulas coordinadas hacen su aparición hacia los 2;6, aproximadamente al mismo tiempo que las primeras oraciones subordinadas, que pueden incluso aparecer algo antes de los 2;6. Por tanto, las coordinadas, a pesar de su aparente menor complejidad, no son más tempranas en el lenguaje del niño, ni tampoco más frecuentes que las subordinadas (Aguirre, 1995; Pérez Pereira y Castro, en prensa). Las primeras oraciones coordinadas suelen ir con la conjunción *y* («rompiste la bobona y rompiste la película»), apareciendo después «o», «ni», «pero» («vas por las buenas o por las malas»). Las primeras oraciones subordinadas suelen ser subordinadas nominales de infinitivo, que se utilizan sobre todo para expresar deseos («quiero poner el bebé», «yo quiero ir a la puerta», «no quiero jugar»). Antes de los 3;0, van apareciendo varios tipos de subordinadas: nominales con «que» («mira lo que dibujé», «mira qué he hecho», «me dijo mami que te tapara la boca»), de relativo o adjetivas («es un coche que enciende») y subordinadas adverbiales causales, finales, de modo, condicionales y comparativas («enciéndelo tú, que tú sabes», «vete a la calle si quieres»). No obstante, eso no quiere decir que no cometan algunos errores al producirlas, ni que sean muy frecuentes (entre un 1,5% y un 7%, según las estimaciones).

En torno a los 3 años los niños también logran la concordancia de género entre sustantivo y determinante, primero, y sustantivo y adjetivo, muy poco después. Para establecer la concordancia los niños atienden y procesan la información morfofonológica (terminación de la palabra en morfema típico del masculino o femenino) y sintáctica (género del artículo precedente) (Pérez Pereira, 1991). Este hecho revela, una vez más, la sensibilidad de los niños ante las regularidades en el marcaje morfológico de las palabras y los patrones posicionales de éstas en la oración, de lo que toman buena nota.

En la etapa quinta (3;2-4;6) los niños van refinando su conocimiento sintáctico. Hacia los 3;6 ya producen toda la variedad de oraciones subordinadas, incorporando las subordinadas de tiempo y lugar. También logran el dominio del subjuntivo en cláusulas de relativo («una gallina que ponga huevos») para hacer referencia a lo no real y/o no presente (Pérez-Leroux, 1998).

Sin embargo, todavía hay ciertas oraciones que son difíciles de adquirir antes de los 4;6. Entre éstas están las pasivas, que, en general, apenas son utilizadas por los niños preescolares, ni son frecuentes en el habla de los adultos que los rodean. El uso de las pasivas está muy relacionado con las actividades escolares. Los niños comprenden primero las pasivas irreversibles, en las que solamente un PN puede hacer de sujeto de la oración («las flores fueron regadas por María»), porque su conocimiento de cómo ocu-

rren las cosas en el mundo les ayuda a interpretarlas. Algo más tarde, hacia los 5 años, los niños logran comprender correctamente las pasivas reversibles («el coche es empujado por el tractor»), si bien dependiendo de la semántica del verbo de la oración, pueden ser comprendidas antes o después. Las pasivas con verbos con resultado manifiesto (atar, amordazar, tirar) se adquieren antes que las que llevan verbos sin resultado final evidente (perseguir, retar) o verbos de estado mental (querer, amar, odiar), que pueden tardar en comprenderse hasta los 7 años.

Otras oraciones que vulneran el orden estándar o habitual son difíciles de comprender. Por ejemplo, hasta los 7 u 8 años los niños pueden interpretar al revés oraciones como «¿la muñeca es fácil o difícil de ver?» (frente a una muñeca con los ojos vendados) o «Juan prometió a Pedro darle un caramelo». Estas oraciones vulneran el principio de distancia mínima (Chomsky, 1969), que funciona en las oraciones estándar, y según el cual el PN más próximo al verbo es su sujeto. Sin embargo, los niños lo siguen aplicando también en estas oraciones. En el primer caso, los niños de 6 años tienden a decir que la muñeca es difícil de ver, y en el segundo a pensar que quien va a dar un caramelo es Pedro, no Juan.

Durante esta sexta etapa los niños también tendrán que aprender a usar sus recursos lingüísticos para elaborar el discurso conectado. Generalmente, cuando hablamos no solamente producimos oraciones, sino que utilizamos nuestro conocimiento lingüístico para conversar, realizar un relato o narración, argumentar, dar explicaciones, etc. De manera genérica se denomina *géneros discursivos* a este tipo de organizaciones del habla que siguen un determinado esquema. Para realizar un relato, por ejemplo, tenemos que saber establecer con claridad un personaje y una trama argumental en torno a los acontecimientos que le suceden a ese personaje principal, siguiendo un determinado esquema (presentación del personaje, acontecimiento que inicia la historia, etc., hasta llegar a la resolución y las consecuencias). Pero para poder narrar (sea un cuento o un relato de lo que le acaeció a alguien) es necesario saber desarrollar la trama, y eso exige el manejo de recursos lingüísticos como el establecer un fondo narrativo sobre el que avanzan los acontecimientos, manejar, por tanto, el tiempo narrativo y el marcaje aspectual de los acontecimientos, establecer cohesión lingüística a lo largo de todo el texto de manera que no haya ambigüedades referenciales, etc. Estos logros van más allá de los 9 años, pero entre aproximadamente los 5 años y los 9 años los niños logran aprender aspectos básicos de la elaboración de una narración, de los que no nos podemos ocupar aquí (cf. Berman y Slobin, 1994; García Soto, 1996).

Para finalizar con este epígrafe, no conviene dar la impresión de que todos los niños siguen un mismo curso en su desarrollo morfosintáctico. Hoy en día sabemos que existen diferentes formas de encarar su adquisición. Algunos niños muestran un *estilo analítico*, mientras otros utilizan un *estilo gestáltico* (Pine y Lieven, 1993; Pérez Pereira, 1994; Pérez Pereira y

Conti-Ramsden, en prensa; Peters, 1993). Los primeros tienen una tendencia a utilizar elementos lingüísticos que previamente han analizado, y sólo los usan una vez que los han analizado. Estos niños suelen hacer su entrada en el mundo del lenguaje empleando palabras aisladas que pronuncian con relativa claridad, y posteriormente van haciendo más complejo su lenguaje combinando elementos, cada vez más, pero que previamente han analizado; estos niños suelen ser referenciales al comienzo. Por el contrario, otros niños empiezan produciendo emisiones que tienen más de una palabra, reproduciendo con buena entonación lo que son frases adultas («dame la mano», «hasta mañana», «por favor»), pero con poca claridad en la pronunciación de sus elementos componentes. Para estos niños, sin embargo, esas emisiones mayores que una palabra son como unidades no analizadas o todos *(gestalt)*. No existe independencia de sus elementos, tal como anteriormente indicamos. Sin embargo, posteriormente los niños comenzarán a analizar esas frases congeladas o rutinas empleando diferentes mecanismos, y llegarán a emplear los elementos integrantes de esas rutinas verbales de una manera creativa. Esos niños, cuyo estilo se ha llamado *gestáltico*, emplean una estrategia que consiste en usar primero y analizar después. Ambos estilos son simplemente maneras diferentes de encarar el proceso de adquisición, que desembocan en un mismo resultado final: seres humanos que dominan la lengua de su comunidad.

Recientemente, Pine y Lieven, (1997) han hallado indicios de que los niños que emplean muchas frases no analizadas o congeladas entre sus primeras palabras suelen tener madres que no marcan claramente los límites de las palabras en su habla, lo cual indica la existencia de una cierta influencia del habla materna en su estilo de aprendizaje. La forma materna de pronunciar no ayudaría, al parecer, a que los niños captasen los elementos de que están formadas sus emisiones, pero sí el aspecto global de ésta y su uso funcional.

4. Desarrollo pragmático

Aprender a hablar no se reduce al aprendizaje de una serie de elementos y reglas lingüísticas. Además hay que saber usarlas para algo, pues el lenguaje nos permite hacer cosas con él: podemos preguntar, responder, hacer peticiones, dar información, ordenar, argumentar una propuesta, relatar, etc. Los niños pequeños apenas son capaces de hacer con el lenguaje lo que hacían antes con otros recursos comunicativos prelingüísticos: hacer peticiones a sus padres, atraer su atención hacia algo que les interesa, buscar su presencia. Poco a poco irán aprendiendo a expresar más y más complicadas intenciones con su lenguaje: establecen contacto comunicativo, expresan sus sentimientos, realizan preguntas, dan información, describen, responden, etc. Esto ocurre en un corto período de tiempo, hasta aproximadamen-

te los 2 años o algo más. Otros logros, como utilizar el lenguaje para hacer comparaciones, para narrar, para explicar, para razonar y argumentar, para sostener una conversación, etc., llevarán bastante más tiempo, y su consecución está muy relacionada con la adaptación y el éxito escolar. Algunas de ellas son lo que se denominan las funciones intelectuales del lenguaje, cuyo empleo en el medio familiar depende bastante de variables socioculturales. De hecho, los niños que proceden de un ambiente familiar sociocultural bajo suelen dominar más tarde, o lo harán con menor pericia, el empleo del lenguaje con estas funciones intelectuales; de ahí que puedan presentar más dificultades de adaptación a la escuela, que se caracteriza por el empleo de un lenguaje así, y tengan también más probabilidades de fracaso escolar. Por eso, la escolarización temprana puede actuar como un mecanismo compensador de posibles carencias de ciertos usos del lenguaje en el medio familiar. Junto con la amplitud y riqueza de vocabulario, el empleo del lenguaje con funciones intelectuales es de los aspectos que son más sensibles a las diferencias socioculturales.

Entre los 2 y los 4 años los niños desarrollan la habilidad básica para conversar (Garvey, 1984). Una situación típica que nos permite apreciar los recursos estrictamente lingüísticos de los niños, pues los gestos y expresiones faciales son inútiles, es la de conversar por teléfono. A los 2 años los niños apenas si saben decir «¡hola!» y «¡adiós!», pero no existe capacidad de establecer un tema de conversación, a menos que el interlocutor adulto implique al niño en la conversación. Por el contrario, a los 4 años los niños ya no solamente saben cómo abrir la conversación y despedirse, sino que saben hablar de algo (tema), e incluso pueden anticipar la despedida («...bueno me tengo que ir...»). Obviamente, eso no quiere decir que los niños de 2;6 ó 3 años no puedan conversar. Cuando lo hacen con un adulto que guía la conversación, establece el tema, realiza preguntas al niño, comprueba si lo sigue, etc., los niños de estas edades también pueden participar en conversaciones. Además, en situaciones cara a cara, se pueden emplear muchos gestos y expresiones que ayudan. Ninio (Ninio y Snow, 1996) ha comprobado que los niños entre los 12 y los 32 meses de edad incrementan desde 4 hasta 25, en una progresión más o menos sostenida, el número de diferentes actos de habla (preguntas, respuestas, llamadas, afirmaciones, muestras de atención, etc.) que emplean en una situación de interacción conversacional con adultos, lo cual indica que en esas edades se produce un aumento importante de su capacidad para participar en una conversación. Pero otra cuestión es la capacidad para conversar con otros niños de su edad, y especialmente cuando esta conversación no se desarrolla en relación con una actividad que están realizando juntos. Ahí los niños pequeños tienen grandes dificultades. Sin duda, ese diferente comportamiento según conversen con niños o con adultos se debe a que los adultos empleamos una serie de estrategias comunicativas que facilitan la participación del niño (Ninio y Snow, 1996; Del Río y Gracia, 1996). El Cuadro 8.5 resume

Cuadro 8.5 Estrategias comunicativas de los padres

Crean contextos en los que se usan rutinas comunicativas que los niños reconocen y que facilitan su participación.
Son especialmente sensibles a los intentos comunicativos de los niños. Anticipan y detectan señales comunicativas de sus hijos, que a veces son tenues.
Dan más tiempo de espera para la participación (turno) de sus hijos.
Utilizan más mecanismos que permiten reparar incomprensiones:
Peticiones de clarificación («¿cómo?», «¿un qué?»).
Imitación interrogativa.
Interpretan de forma enriquecida y apropiada las emisiones verbales de los niños.
Ofrecen un modelo lingüístico apropiado al tiempo que prolongan o continúan el tema:
Extensiones. (Niño: Wico. Madre: Está rico.)
Reformulaciones. (Niña: Abuela enfermita. Madre: Sí, la abuela estaba enfermita en la cama.)
Favorecen la participación de sus hijos en la conversación y el contacto social produciendo:
Más preguntas para que los niños respondan.
Más directivas para guiar su actividad y lograr la participación.
Dan más respuestas a la participación de los niños (señales de comprensión), reforzando su participación en la conversación.

las estrategias más destacadas que empleamos los adultos para conversar con niños.

Un aspecto esencial de nuestra capacidad pragmática es el saber variar nuestra forma de hablar dependiendo de variables contextuales como número de hablantes, edad del interlocutor, grado de familiaridad de éste, etc. En contra de la idea de la mente egocéntrica de los niños de edad preescolar, se ha apreciado que ya a los 4 años los niños son capaces de realizar una serie de ajustes en su forma de hablar cuando se dirigen a niños más pequeños de, por ejemplos, 18 meses. Esos ajustes son muy parecidos a los que empleamos los adultos cuando nos dirigimos a niños pequeños (*habla dirigida a niños*, antes denominada «habla maternal»): entonación más marcada, tono de voz más elevado, frases sencillas, longitud de las emisiones más corta, empleo de palabras infantiles, más repeticiones, referencia a lo que está ocurriendo en el momento presente, etc.

También se han estudiado las variaciones que emplean los niños para dirigirse a personas mayores. Bates (1976) solicitó a niños italianos de entre 3 y 6 años que pidiesen un caramelo a una señora mayor a la que le gustaba que le hablasen con mucha educación. En esa situación observó que los niños de 3 años no modificaban su habla, poco después empleaban la expresión mágica («por favor»), pero no introducían más modificaciones en la estructura de sus peticiones que la entonación ascendente. Finalmente, esto

ya cerca de los 6 años, eran capaces de emplear la forma condicional o potencial del verbo («por favor, ¿me daría un caramelo?», «por favor, ¿podría darme un caramelo?»).

Precisamente, la forma en que los niños realizan una petición a sus padres, utilizando un habla coloquial, también ha sido bastante estudiada. Nosotros podemos realizar peticiones de diferentes maneras. Podemos pedir directamente lo que queremos («¿me das un bombón?»), o hacerlo indirectamente («¿tienes bombones?» o «¡qué bombones más ricos...!»). En el caso de la petición indirecta no pedimos lo que queremos, pero el interlocutor interpreta nuestra intención (curiosamente, los autistas tienen dificultades para hacer eso). Generalmente, se entiende que la petición indirecta es menos intrusiva y más cortés. Pues bien, los niños pequeños de hasta 2;6 años casi exclusivamente emplean formas de petición directa. A partir de ese momento, comienzan a emplear las formas de petición indirecta, que hacia los 3 y 4 años son mucho más frecuentes (Solé, 1996).

La capacidad para realizar *presuposiciones* es un componente esencial de la capacidad para usar el lenguaje. Al hablar tratamos de economizar el lenguaje, escogiendo la información más relevante para que el interlocutor nos comprenda y evitando expresar aquello que ya conoce. Pero esto exige hacer suposiciones previas (presuposiciones) sobre lo que el otro ya sabe. Pues bien, parece ser que los bebés ya manifiestan una rudimentaria, pero sorprendente, capacidad para escoger aquello que expresan lingüísticamente de manera que se les entienda. Sobre los 15 o 18 meses, cuando las emisiones lingüísticas de los niños son de una sola palabra (holofrases), la palabra que escogen es justamente la más informativa para el contexto en que se hallan. Por ejemplo, si un niño ve desde la ventana que su padre abre la cancela y va a entrar en la casa dirá «¡papá!», pero no «abre» o «viene». En esa situación, la palabra elegida será fácilmente comprendida por su madre, que además tiene una especial habilidad para interpretar las intenciones de su hijo.

Hacia los 3 años los niños muestran una habilidad más desarrollada. Ahora pueden alterar el orden de los elementos de la oración con la intención de destacar algo, al colocarlo en un orden que no es el más frecuente. Por ejemplo, un niño puede decir «lo hago yo», para remarcar que es él quien quiere ponerle las ruedas a un vehículo de lego, y no su padre. Esto indica mucho de su capacidad para interpretar cómo el interlocutor interpretará su emisión. De todas formas, incluso hasta los 7 años los niños siguen manifestando dificultades en la comunicación *referencial*, cuando tienen que explicar, por ejemplo, cómo hay que hacer para encontrar un juguete en un lugar que el otro no conoce. Las indicaciones que dan no tienen en cuenta que el otro no tiene la misma información que él.

Hay otros muchos aspectos de uso del lenguaje que los niños deberán aprender. Pero para acabar, señalaremos algo que es importante para entender la evolución del ser humano, pues al mismo tiempo que los niños ad-

quieren el lenguaje, también se apropian de la cultura, de valores y formas de actuar y de hablar adecuados a determinadas circunstancias. Los niños también aprenderán muchas cosas de las relaciones sociales y de las características de los contextos sociales no solamente porque los padres les instruyan mediante el lenguaje premeditadamente, sino porque observan cómo los adultos emplean el lenguaje. Ver hablar de cierta forma a su padre (uso de *usted*, etc.) cuando un extraño le pregunta algo en la calle (una dirección), le da claves para entender cómo hay que hablar en ciertas circunstancias, pero también para saber que esa es una circunstancia que exige un comportamiento social diferenciado.

La adquisición del lenguaje se realiza en un contexto social que facilita la tarea. Además, los padres adaptan su forma de hablar de manera que favorecen la participación de sus hijos en la conversación, facilitando la comprensión y el trabajo de análisis lingüístico que éstos deben realizar. Sin embargo, sin las capacidades para analizar el lenguaje que los humanos poseemos y desarrollamos, todo esfuerzo facilitador sería vano. A lo largo de su desarrollo, los niños dan muestras de un interés especial por el lenguaje y sus características (no solamente por la información que se transmite mediante él), sirviéndose de todos los mecanismos a su alcance (sean específicamente lingüísticos, sean cognitivos más generales) para descubrirlo. El resultado final del proceso es simplemente pasmoso. La aparente facilidad con que los niños adquieren el sistema lingüístico y lo usan, y la facilidad con la que hablamos de adultos, hacen que el proceso de adquisición del lenguaje todavía nos parezca algo mágico.

9. Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años

Victoria Hidalgo y Jesús Palacios

Las personas nos parecemos mucho unas a otras porque compartimos influencias genéticas como miembros de la misma especie e influencias ambientales como miembros de un determinado grupo sociocultural. Pero por estas mismas razones las personas diferimos notablemente unas de otras: cada cual tenemos una herencia particular y cada uno vivimos en una serie de contextos y recibimos una serie de influencias ambientales que tienen también mucho de personal. La conjunción de estas influencias, junto al hecho de que a medida que crecemos vamos participando en contextos más numerosos, más variados y más personales, hacen que poco a poco se vaya configurando una trayectoria vital propia e irrepetible para cada persona. Mucho del carácter propio y particular que tiene la realidad psicológica de cada persona tiene que ver con el ámbito de la personalidad, una faceta crucial del desarrollo que no tiene una definición sencilla, que a veces se entiende como el conjunto de todos los rasgos psicológicos (todos ellos participan en la configuración de nuestra individualidad) y otras veces se limita a los aspectos afectivos y emocionales. Desde una perspectiva poco restrictiva, en este capítulo y en el 13 nos adentraremos en este ámbito evolutivo desde un marco conceptual que aboga por estudiar el desarrollo de la personalidad no de forma aislada, como conjunto de propiedades intrínsecas que evolucionan en el niño y la niña independientemente de otros aspectos de su desarrollo y al margen del mundo que les rodea y en el que están inmersos, sino a partir de una visión integral del desarrollo de los niños y entendiendo a éstos como participantes activos de ese mundo social, un mundo

que termina al principio en el entorno familiar inmediato y que luego se amplía progresivamente a la escuela y a otros escenarios sociales. En esta diversidad de contextos y a través de las interacciones que mantienen con las otras personas, niños y niñas irán obteniendo las experiencias y la información necesarias para elaborar sus representaciones tanto de ellos mismos, como del mundo que les rodea.

Comenzaremos con una mirada histórica que nos llevará a tratar, muy brevemente, los planteamientos psicoanalíticos de Freud y Erikson, así como la descripción realizada por Wallon. A continuación, nos centraremos en los contenidos que nos parecen más relevantes en relación con el desarrollo de la personalidad durante los años preescolares: el conocimiento y la valoración de sí mismo, y el desarrollo emocional. De acuerdo con el marco conceptual planteado, nos referiremos luego al sistema familiar como principal contexto de socialización durante estos años, contexto en el que niños y niñas interactúan y participan de forma cotidiana y de donde reciben las principales influencias de cara a avanzar en la construcción de su desarrollo sociopersonal. Finalmente, analizaremos las diferencias ligadas al género, que forman parte tan esencial de nuestro ser personal y de nuestra conducta social.

Algunos de los contenidos tratados en este capítulo y luego en el 13 son típicos del estudio del desarrollo de la personalidad. Otros están en la frontera con el desarrollo cognitivo (el autoconcepto, la identidad de género) y con el desarrollo social (algunas de las influencias familiares, los roles de género). Se traten en un lugar o en otro, en función de una distribución de contenidos que siempre tiene mucho de arbitraria, lo importante es retener la idea de que el niño o la niña en desarrollo no funcionan por parcelas o contenidos estancos, sino como una realidad integrada en la que se entremezclan los aspectos cognitivos, los afectivos y los sociales. Etiquetas como «conocimiento social» y «desarrollo sociopersonal» traslucen a las claras esta realidad de entrecruce de dimensiones que todos llevamos dentro desde los inicios de nuestro desarrollo.

1. Descripciones clásicas del desarrollo de la personalidad

En el estudio del desarrollo de la personalidad ha ocurrido lo que en el capítulo 1 se describió más en general para los diferentes ámbitos de que se ocupa la psicología evolutiva: hemos pasado de modelos teóricos generales del desarrollo, a un mayor énfasis en la acumulación de datos de investigación y, si acaso, a la elaboración de teorías de ámbito mucho más restringido y limitado. Pocos investigadores considerarán vigentes en estos momentos los grandes modelos que se ocuparon del desarrollo de la personalidad, entre otras cosas por la acumulación de datos de investigación que frecuentemente no los han confirmado; sin embargo, merece la pena referirse bre-

vemente a algunos de los más destacados y no sólo por rendirles tributo histórico, sino también para destacar algunas de las coincidencias existentes entre ellos a pesar de que han sido sus divergencias lo que más ha llamado habitualmente la atención.

1.1 Descripciones psicoanalíticas: Freud y Erikson

Sin lugar a dudas, la teoría psicoanalítica de Freud constituye una de las aportaciones que más peso ha tenido durante mucho tiempo en el ámbito del desarrollo de la personalidad. Tal y como se describe en el capítulo 1, para Freud, el desarrollo de la personalidad está ligado al curso de las pulsiones sexuales a lo largo de una sucesión de estadios invariables que conducen desde la sexualidad pregenital infantil hasta la sexualidad genital adulta. Los distintos estadios del desarrollo psicosexual descritos por Freud (véase el Cuadro 1.1 del capítulo 1) suponen la aparición de sucesivas zonas erógenas (boca, ano, pene) en las que se va a ir centrando el autoerotismo infantil. Las fases oral, anal y fálica no se suceden simplemente unas a otras, sino que se integran y coexisten. La forma en que se resuelvan los conflictos que deben afrontarse en cada fase entre las pulsiones libidinales del niño y las expectativas y normas sociales, supondrá la aparición y fijación de determinados rasgos de personalidad que acompañarán al sujeto hasta su etapa adulta.

En la descripción de Freud (1938), los dos o tres años anteriores al inicio de la escuela primaria se corresponden con la *fase fálica*, etapa en la que la zona erógena predominante son los genitales externos. Niños y niñas obtienen placer mediante una exploración y manipulación de sus genitales que conlleva, entre otras cosas, el descubrimiento de las diferencias entre los genitales de niños y niñas. En el plano psíquico, este descubrimiento provoca sentimientos de angustia y miedo a la castración en el caso de los niños y el complejo de castración en el caso de las niñas. Pero el contenido psicológico más importante asociado a la etapa fálica es, sin duda, el *complejo de Edipo* en el caso de los niños, y el de *Electra* en el caso de las niñas. En esencia, estos conflictos se desencadenan debido al deseo sexual que experimentan niños y niñas por el progenitor del otro género, deseos que tratan de conseguir una relación privilegiada con él o ella y que, con frecuencia, provocan tensiones y hostilidad en las relaciones con el progenitor del mismo género. El miedo al castigo y el principio de realidad ponen fin a estos conflictos y los deseos edípicos son sustituidos por la identificación con el progenitor del mismo género, del que se adoptan las características y valores predominantes. Este resultado es posible porque en este momento se forma el *super-yo,* que supone la interiorización de las normas y valores sociales predominantes en el entorno. A partir de este momento, las relaciones que se establezcan entre el ello, el yo y el super-yo, determinarán la personalidad de cada sujeto.

De los muchos seguidores de Freud, Erikson destaca por sus aportaciones en el campo del desarrollo sociopersonal. Aunque comparte los presupuestos psicoanalíticos básicos de la teoría de Freud, la *teoría psicosocial* de Erikson atiende más los aspectos sociales que los biológicos, resaltando la importancia de las experiencias sociales vividas en las distintas etapas del desarrollo. Como se indicó en el capítulo 1, en cada una de las etapas descritas por Erikson (1963, 1980), que van desde el nacimiento hasta la muerte, hay un conflicto psicosocial básico que tiene que resolverse entre dos polos opuestos; si la resolución de los sucesivos conflictos es positiva, el niño y la niña irán adquiriendo las actitudes, destrezas y competencias que les convertirán en miembros activos de su grupo social.

Según Erikson, entre los 3 y los 6 años la tensión evolutiva está entre el polo de la *iniciativa* en contraposición con el de la *culpabilidad*. La autonomía ganada en la etapa anterior conduce a experimentar nuevas capacidades y destrezas; niños y niñas se dedican a explorar el mundo que les rodea, probándose a sí mismos y constatanto los límites que el entorno social pone a sus conductas. Cuando los padres, aun dentro de ciertos límites, favorecen estas iniciativas, los niños pueden desarrollar un verdadero sentimiento de autonomía (el polo de la iniciativa). Por el contrario, cuando las restricciones y las exigencias de autocontrol son excesivas, los niños desarrollarán un sentimiento de culpabilidad relacionado con la violación de la normas establecidas.

1.2 La descripción de Wallon

En la descripción de Wallon (1934), la etapa comprendida entre los 3 y los 6 años está volcada en la construcción del yo; se trata de una fase de importancia crucial para la definición de la personalidad infantil; en la terminología walloniana, estamos en el *estadio del personalismo.* Este estadio se inicia con *la crisis de oposición o cabezonería*, alrededor de los 2-3 años, que, como se señaló en el capítulo 3, es interpretada por Wallon como una forma de fortalecer y afianzar una identidad recién descubierta al final de la primera infancia. Niños y niñas intentan afirmar su yo oponiéndose a los demás y tratando de hacer prevalecer siempre su voluntad.

Pero mediante esta actitud constante de oposición y negativismo los niños no consiguen el cariño y la aceptación de los demás, algo que necesitan y buscan por encima de todo durante estos años. Este conflicto de intereses obliga a niñas y niños, una vez que cuentan con un yo más fortalecido, a esforzarse por encontrar estrategias que les permitan asegurarse ese afecto y aprobación de los demás que tanto necesitan. En un primer momento, alrededor de los 4 años, durante el denominado *período de la gracia*, niños y niñas intentan atraerse la atención de los demás y ganarse su aplauso y reconocimiento haciendo un despliegue de todas sus

habilidades y destrezas, especialmente de aquellas que parecen ser más admiradas por los otros.

Pero esta ostentación de las propias habilidades no siempre consigue los resultados pretendidos; llega un momento en que las «gracias» ya no llaman la atención o no reciben el reconocimiento que antes obtenían. Así, entre los 4-5 años, niños y niñas descubren la estrategia más eficaz para garantizarse la aprobación y el afecto incondicional: *la imitación de los demás.* Imitando a los adultos más cercanos y significativos, cada niño y niña se aseguran la aprobación de esas personas. Se trata de un proceso de imitación que empieza en los rasgos más externos (la niña quiere vestirse como su madre, el niño imita los gestos de su padre), pero que termina afectando a los aspectos más psicológicos e internos, hasta concluir en un verdadero proceso de *identificación* con lo adultos más cercanos.

1.3 Coincidencias descriptivas

Las tres descripciones anteriores están a primera vista hablando de cosas diferentes. Y la diversidad parecería todavía mayor si hubiéramos incluido descripciones procedentes de la investigación transcultural o de la teoría del aprendizaje social, coincidentes ambas en señalar que las conductas que niños y niñas de estas edades manifiestan no son sino un reflejo de patrones de reforzamiento social diferentes, de manera que, por ejemplo, cuando observamos que hay una mayor tendencia de una niña a buscar la compañía de su padre, ello no obedece a impulsos sexuales, sino al simple hecho de que los padres son más restrictivos con los hijos del mismo sexo y más permisivos con los del otro sexo; y lo mismo puede decirse del hijo respecto a la madre.

Pero por debajo de las divergencias descriptivas y explicativas, merece la pena subrayar las coincidencias que se dan entre los diferentes modelos de desarrollo de la personalidad en estas edades. Para empezar, porque en todos ellos hay una coincidencia unánime en señalar a los padres y al contexto familiar como moldeadores del desarrollo de la personalidad infantil. La forma en que los padres manejan la satisfacción o la restricción de los deseos de sus hijos (Freud), la forma en que responden a sus conductas exploratorias y a sus iniciativas (Erikson), la forma en que actúan ante su cabezonería o sus gracias (Wallon), la forma en que moldean con reforzamientos diferenciales las conductas sociales de sus hijos (aprendizaje social), son consideradas esenciales en el desarrollo de un carácter más apocado o más omnipotente, más seguro de sí mismo o más cauteloso, más confiado o más inseguro.

Además, en las descripciones clásicas antes resumidas se observa que la etapa comprendida entre los 3 y los 6 años es considerada crucial para la estructuración de la personalidad infantil. Se trata de una etapa que implica

cierta conflictividad en las relaciones cotidianas, conflictividad que tiene que ver, en gran parte, con el desarrollo de la propia identidad, el deseo de ser uno mismo y de poner en práctica una autonomía recién adquirida. La imitación de los modelos adultos, la interiorización de normas y valores, y la identificación con los otros significativos parecen ser la forma de resolver los conflictos y tensiones de estos años.

La formación de la conciencia moral está también presente, con una u otra formulación, en las distintas descripciones: qué está bien, qué es incorrecto, qué puedo hacer, qué está prohibido, etc. Podemos llamarle superyo, identificación con normas y valores, interiorización de las prácticas de socialización... y estaremos hablando de contenidos muy similares.

Como se ha indicado, ninguna de las descripciones clásicas analizadas puede ser considerada en pleno vigor en la actualidad. Si las hemos incluido es porque se ocupan de contenidos no analizados en muchas de las perspectivas actuales y porque (más allá de las divergencias entre unas y otras), tanto la temática a la que se refieren, cuanto la línea evolutiva general que trazan y que hemos tratado de resumir en este apartado, conservan una pertinencia que trasciende su no actualidad.

2. El conocimiento de sí mismo

Históricamente, disponemos en psicología de una muy rica tradición de aproximaciones a toda la problemática del yo. Al otro lado del Atlántico, las primeras formulaciones se remontan a principios de siglo y llevan a James y su distinción entre el «yo» (el sujeto, el que conoce) y el «mi» (el yo como objeto, como lo conocido); llevan también a las primeras propuestas del interaccionismo simbólico a través de autores como Cooley, Mead o Baldwin, que insistieron en el yo como una construcción social, enfoque paradigmáticamente reflejado en la fórmula de Cooley de «el yo como espejo» (es decir, las personas significativas para el niño constituyen el espejo en el que se mira para tomar conciencia de la visión que de él tienen los demás, visión que luego incorporará como su propia forma de verse a sí mismo).

Pero las propuestas a este lado del Atlántico no eran menos ricas. Históricamente, las primeras corresponden a los puntos de vista de Freud, para quien el yo constituía la instancia psíquica encargada de resolver los conflictos entre los deseos internos profundos y las imposiciones externas, una instancia sujeta a un largo proceso de desarrollo. Están además los puntos de vista netamente sociogenéticos propuestos por Wallon (1932) en Francia (el yo como «bipartición íntima» de las relaciones con el otro, con el que al principio está confundido en una simbiosis de «sociabilidad sincrética») y por Vygotski (1932-34/1996) en la Unión Soviética (la individualidad «se refracta a través del prisma de las relaciones con otras personas»).

En la aproximación evolutiva más actual sobre el conocimiento de sí mismo, es posible encontrar retomadas muchas de estas formulaciones tempranas. Así, la postura dualista respecto al yo defendida por James es claramente reconocible en la distinción que realizan Lewis y Brooks-Gunn (1979) entre el «yo existencial» (la conciencia de uno mismo como diferente de los demás) y el «yo categorial» (el yo como objeto, constituido por las capacidades, actitudes y valores que componen el propio concepto de sí mismo) para referirse al surgimiento del conocimiento de sí mismo durante la primera infancia, distinción ya analizada en el capítulo 3. Igualmente, los presupuestos interaccionistas y constructivistas presentes tanto en los planteamientos de Mead y Cooley, como en los de Wallon y Vygotski, han sido ampliamente retomados en los análisis evolutivos más recientes, entre los que predomina una forma de entender el desarrollo del conocimiento de sí mismo como un proceso de construcción social, íntimamente relacionado con el conocimiento que elaboramos acerca de las otras personas y del mundo social, en el que se destaca la importancia de las interacciones sociales y en el que, desde los primeros momentos de la vida, se atribuye un papel activo a la persona.

Aunque gran parte de la investigación de que vamos a dar cuenta se ha dirigido a aportar sobre todo datos descriptivos y normativos referidos tanto al aspecto más cognitivo del yo (el autoconcepto), cuanto a su aspecto más valorativo (la autoestima), el trasfondo conceptual en uno y otro caso tiene mucho que ver con los marcos conceptuales a que nos hemos referido.

2.1 Desarrollo del autoconcepto entre los 2 y los 6 años

El autoconcepto tiene que ver con la imagen que tenemos de nosotros mismos y se refiere al conjunto de características o atributos que utilizamos para definirnos como individuos y para diferenciarnos de los demás. El autoconcepto se relaciona con los aspectos cognitivos del sistema del yo e integra el conocimiento que cada persona tiene de sí misma como ser único. Se trata de un conocimiento que no está presente en el momento del nacimiento, sino que es el resultado de un proceso activo de construcción por parte del sujeto a lo largo de todo su desarrollo.

Como se mostró al final del capítulo 3, el autoconcepto empieza a definirse durante la primera infancia, aunque son los restantes años de la infancia y la adolescencia las etapas en que conoce una mayor elaboración. A lo largo de la infancia, la forma en que niños y niñas conciben y expresan su autoconcepto varía notablemente de una edad a otra en función tanto del nivel de desarrollo cognitivo alcanzado en cada momento, como de las experiencias sociales. La visión que de sí mismos ofrecen niños y niñas entre los 2-3 años y los 6 años puede resumirse con los rasgos que se analizan a continuación y se resumen en el Cuadro 9.1.

Cuadro 9.1 El autoconcepto en el período 2-6 años

Estructura, organización	Contenidos más destacados	Ejemplos	Valoración y exactitud
Representaciones aisladas, faltas de coherencia y coordinación.	Características concretas y observables; atributos categoriales relativos sobre todo a actividades, rasgos físicos, cosas que se tienen...	«Me visto yo sola», «Juego a la pelota», «Tengo dos hermanos», «Tengo el pelo largo».	Valoración idealizada, positiva, con dificultades para diferenciar el yo ideal del real.

FUENTE: Palacios, 1999a, adaptado de Harter, 1998, p. 568.

Inicialmente, las descripciones que niñas y niños de 3-4 años realizan de sí mismos suelen basarse en *términos simples y globales* del tipo de «bueno» o «malo», «grande» o «pequeña», no siendo habitual que a estas edades se realicen discriminaciones más finas. Poco a poco, y aun antes de los 6 años, el autoconcepto se hace cada vez más complejo, más diferenciado, articulado e integrador de distintas dimensiones y contenidos, de forma, por ejemplo, que una niña puede describirse a sí mismas como «buena» para algunas cosas y como «mala» para otras.

Durante mucho tiempo, la característica que más solía destacarse del autoconcepto de los niños preescolares era la tendencia a *describirse basándose en características concretas y observables.* No obstante, los datos más recientes (Damon y Hart, 1992; Eder, 1990) hacen necesario matizar la afirmación anterior, porque si bien es cierto que en las descripciones que hacen de sí mismos los niños y niñas de estas edades abundan los atributos personales externos y observables, especialmente las características relacionadas con el *aspecto físico* («tengo el pelo largo») y las *actividades* que realizan habitualmente («juego mucho a la pelota»), también es posible encontrar ciertas características de índole psicológica en las autodescripciones de niños incluso de 3 años («me gusta jugar con los otros niños», «casi siempre hago lo que me dicen mis padres»), sobre todo cuando se utiliza una metodología menos basada en la producción espontánea y más en el reconocimiento de afirmaciones.

Cuanto más pequeños son los niños, menos sistemáticos son en sus autoevaluaciones. Así, inicialmente el autoconcepto suele basarse en la información que se recaba de experiencias concretas ocurridas en momentos determinados (por ejemplo, un niño puede decirnos que es «malo» porque un día se enfadó y le pegó a otro niño), fundamentándose así en evidencias externas y cambiantes. Esto hace que el autoconcepto suela ser durante estos años *poco coherente, arbitrario y cambiante.*

En sus autodescripciones, las niñas y niños más pequeños suelen referirse exclusivamente a sí mismos, definiéndose además en *términos absolutos* («soy alta», «soy fuerte»), sin tender a matizar dichas afirmaciones («soy alta para mi edad»), ni hacer uso de las comparaciones sociales («soy el más fuerte de mis amigos»). A medida que crezcan, niños y niñas irán haciendo un uso cada vez mayor de las comparaciones sociales para llenar de contenido sus autoconceptos.

2.2 La autoestima: dimensiones y determinantes

El conocimiento de sí mismo de que acabamos de hablar se completa con una dimensión valorativa y enjuiciadora del yo: en qué medida valoro mis características y competencias, cómo de satisfecho o insatisfecho, de contenta o descontenta, me siento respecto a como soy. Esta visión que cada persona tiene de su propia valía y competencia, el aspecto evaluativo del yo, es lo que conocemos como autoestima.

Como se ha señalado en otro lugar (Palacios, 1999a), la autoestima no es comprensible si no es en relación con las metas que uno se propone y en relación con la importancia que le da a determinados contenidos frente a otros. Así, el alumno que aspira a sacar la nota más elevada puede sentirse muy desgraciado al ser «sólo» el segundo de la clase; pero el alumno que estaba seguro de suspender, estará encantado con simplemente aprobar. En sentido parecido, aquel para quien una actividad deportiva es muy importante, se sentirá muy mal si no logra dominarla, mientras que sus dificultades con el aprendizaje de idiomas extranjeros a él le importa poco. La autoestima es un producto psicológico que unas veces se acompaña de un signo positivo y otras de un signo negativo; cuando la distancia entre los datos de la realidad y nuestras aspiraciones y deseos es corta o inexistente, el signo es positivo; por el contrario, cuando percibimos que lo que hemos conseguido o lo que somos capaces de hacer está alejado de nuestras metas e ilusiones, el signo toma un valor negativo. Obviamente, nuestra subjetividad determina no sólo las metas y aspiraciones que nos son significativas, sino también la valoración de la distancia entre lo soñado y lo alcanzado, porque para algunos una pequeña distancia puede resultar martirizante, mientras que para otros una distancia mucho mayor puede ser indiferente.

Una de las cuestiones que más se han debatido acerca de la autoestima es si se trata de una entidad global, que puede resumirse en una única puntuación, o si por el contrario tiene más bien un carácter específico, siendo posible diferenciar entre distintos dominios conductuales caracterizados por distintas valoraciones. Los datos acumulados en las revisiones más recientes (Harter, 1998; Schaffer, 1996) permiten sostener que la autoestima tiene un carácter esencialmente multidimensional, estando formada por un conjunto de facetas que muestran bastante independencia unas de otras.

Así, una niña puede tener una alta autoestima «física» cuando se siente orgullosa de sus destrezas y habilidades corporales (aspecto que valora y en el que resulta ser competente), al mismo tiempo que tiene una autoestima «escolar» no tan buena si sus logros académicos no son acordes con sus aspiraciones en este terreno.

Las dimensiones que son relevantes en la autoestima de niños y niñas van cambiando con la edad y, al igual que ocurre con el autoconcepto, el perfil evolutivo habitual muestra una mayor diversificación y complejidad de la autoestima con la edad. Centrándonos en la etapa que ahora nos ocupa, y tomando como referencia el instrumento diseñado por Harter y Pike (1984) y utilizado profusamente para evaluar la autoestima entre los 4 y los 7 años, podemos hablar de al menos cuatro dominios distintos y relevantes en estas edades: competencia física, competencia cognitivo-académica, aceptación por parte de los iguales y aceptación por parte de los padres. Desde los años preescolares, niños y niñas parecen ser capaces de describir cómo son de competentes o hábiles en cada una de las dimensiones anteriores, pudiendo variar su autoestima de forma considerable de unos dominios a otros. Así, conocer la valoración que un niño hace de sí mismo en una de estas facetas no nos asegura que podamos saber lo que ese niño siente respecto a las otras. No obstante, al mismo tiempo que niños y niñas pueden autovalorarse en una serie de facetas distintas, van desarrollando una valoración general de sí mismos no ligada a ningún área de competencia específica. Como señala Schaffer (1996), lo que resulta más interesante es que, en contra de lo que ocurre con la autoestima relativa a áreas específicas, esta autoestima global no parece desarrollarse hasta los 7-8 años, momento en el que niños y niñas parecen empezar a ser capaces de autoevaluarse de forma más desligada e independiente de su actuación en situaciones concretas. Momento también en que las evaluaciones de sí mismo empiezan a ser más objetivas, pues, como se muestra en la última columna del Cuadro 9.1, la autoestima en el período que ahora nos concierne, entre los 2 y los 6 años, tiende a ser más idealizada, adoptando un sesgo generalmente positivo y con una cierta confusión entre el yo real y el yo ideal.

Dado que empíricamente se ha constatado su relación con aspectos como el éxito escolar, la competencia social o el equilibrio emocional, la autoestima se ha convertido en un rasgo psicológico de gran interés. Esta es la razón por la que muchos investigadores se han centrado en explorar los factores asociados con una alta o baja autoestima. De obligada referencia en este terreno es el trabajo pionero realizado por Coopersmith (1967), que puso de manifiesto que el grado de aceptación de las personas más significativas y cercanas, así como el tipo y calidad de las relaciones que con ellas se establecen, parecen destacar entre los factores más determinantes de la autoestima. Así, es habitual que niños y niñas de alta autoestima se sientan queridos y aceptados por las personas que les rodean, con las que además mantienen unas relaciones cálidas y positivas. Aparece aquí de nuevo la

metáfora del «yo como espejo», pues para que un niño se valore a sí mismo necesita sentirse valorado por las personas que le rodean. Durante los años que ahora analizamos, las personas más cercanas y significativas para niños y niñas suelen ser los miembros de su familia más inmediata, especialmente sus padres. Esto hace que la reflexión sobre los determinantes de la autoestima durante estos años remita en gran parte a los estilos de educación familiar de que nos ocuparemos un poco más adelante.

3. Desarrollo emocional

Durante mucho tiempo ensombrecidas por el valor otorgado a la cognición, las emociones constituyen uno de los elementos centrales de todas las actividades humanas y, desde luego, son esenciales de cara a la comprensión del funcionamiento de la personalidad. El estudio del desarrollo emocional incluye la evolución de las expresiones emocionales, la comprensión y el control de las propias emociones, así como la comprensión y respuesta a las emociones de los demás. Mientras los contenidos relativos a la comprensión de las emociones de los otros se tratan en el capítulo siguiente (y luego en el 14) dentro del marco del conocimiento social, en este capítulo y en el 13 abordaremos los contenidos del desarrollo emocional que tienen que ver con la expresión, comprensión y regulación de las emociones propias.

3.1 La expresión de las emociones

Desde que los bebés son muy pequeños, experimentan y expresan emociones de distinta índole, como se mostró ya en el capítulo 5. Un bebé de pocos meses sonríe a placer cuando es acariciado en brazos de su padre o su madre y, al poco rato, puede mostrar su enfado cuando se le acuesta y deja solo en su cuna para que duerma una siesta. En realidad, desde el mismo momento del nacimiento es posible observar en los bebés claras reacciones de agrado y desagrado ante distintas situaciones (agrado al ser alimentado o acariciado, malestar cuando tiene hambre o sueño) con un importante valor comunicativo. Pero estas reacciones globales dejan paso desde muy pronto a emociones específicas que van apareciendo progresivamente (primero la alegría y el malestar, más tarde la cólera y la sorpresa, y finalmente el miedo y la tristeza), en la mayoría de los casos, a lo largo de la primera mitad del primer año de vida. Así, la alegría, el enfado, la sorpresa, la ansiedad, el miedo y la tristeza son emociones básicas que podemos observar en todos los niños y niñas durante la primera infancia (Harris, 1989).

Al final de la primera infancia (entre el segundo y el tercer año de vida) tiene lugar un logro importante en relación con el desarrollo emocional. Además de las emociones básicas que estaban presentes durante el

Cuadro 9.2 Características de las emociones autoconscientes o sociomorales

Emoción	Objetivo	Percepción en relación consigo mismo	Percepción en relación con los demás
Vergüenza	Mantener el afecto de los otros, preservar la autoestima.	No soy digno (la autoestima se debilita).	Alguien/todos perciben lo poco que valgo.
Orgullo	Mantener la aceptación de uno mismo y de los demás.	Soy competente (la autoestima se fortalece).	Alguien/todos perciben lo mucho que valgo.
Culpa	Ajustarse a los propios valores y normas. interiorizadas.	He hecho algo contrario a mis normas.	Alguien ha sufrido por mi conducta.

FUENTE: Adaptado de Saarni, Mumme y Campos, 1998.

primer año, niños y niñas van a ser capaces de experimentar un conjunto de emociones más complejas de las que algunos autores han destacado lo que tienen de descubrimiento de uno mismo (hablando entonces de emociones autoconscientes) y otros han destacado lo que tienen de manifestación de la relación con los demás (hablando entonces de emociones sociomorales). Como ya se analizó en el capítulo 5, las más importantes de estas emociones son la vergüenza, el orgullo y la culpa. Como se muestra en el Cuadro 9.2, el análisis detallado de las características de estas emociones pone de manifiesto que su aparición tiene mucho que ver tanto con el desarrollo del yo y la autoconciencia, como con la relación con otros y la adaptación a las normas. Para que un niño o una niña pueda sentir vergüenza u orgullo es necesario un proceso que implica, al menos, tres aspectos: el conocimiento de las normas y valores sociales, la evaluación de la propia conducta en relación con estas normas y valores, y la atribución de responsabilidad a sí mismo ante el éxito o el fracaso por ajustarse o no a dichas normas y valores. El sentimiento de culpa, por su parte, tiene mucho que ver con el desarrollo sociomoral y guarda una estrecha relación con la aparición de las conductas prosociales (Saarni, Mumme y Campos, 1998).

El mayor dominio del lenguaje que tiene lugar hacia los 3-4 años va a tener una importante influencia sobre el desarrollo emocional. El lenguaje

	Tendencia de acción	Función adaptativa	Manifestaciones fisiológicas
	Retraimiento, evitación de los demás.	Comportarse adecuadamente; sumisión a los otros y a las reglas sociales.	El ritmo cardíaco se lentifica; rubor, voz baja.
	Conductas de exhibición de los propios logros.	Comportarse adecuadamente; capacidad para adaptarse a las reglas.	El ritmo cardíaco se acelera; cierta tensión; se eleva el tono de voz.
	Acercamiento a los otros para reparar el daño; autocastigo.	Comportarse prosocialmente; tener buenas intenciones.	Ritmo cardíaco acelerado y respiración irregular; tensión.

constituye un instrumento preciso para expresar y comunicar los propios estados emocionales: «estoy triste», «tengo miedo»; asimismo, etiquetar los distintos sentimientos y estados emocionales ayuda a transformar las emociones globales en emociones específicas. En conjunto, conforme el desarrollo avanza a lo largo de los años que ahora analizamos, las distintas emociones se hacen cada vez más diferentes entre sí, cambian las situaciones que provocan ciertas emociones, hay una mayor discriminación a la hora de relacionar las distintas situaciones con determinadas emociones, y éstas se expresan con mayor intensidad y rapidez. Así, aunque la cólera y el enfado estaban presentes desde el primer año de vida (por ejemplo, cuando se le quitaba al bebé un objeto que le atraía o se le impedían ciertos movimientos), entre los 2 y los 6 años las situaciones que suelen provocar este tipo de emociones tienen que ver principalmente con los conflictos que se mantienen con los iguales, sucesos muy frecuentes durante estos años y donde se observan reacciones emocionales de gran intensidad. Otra emoción que adquiere gran protagonismo en estas edades es el miedo: son muchos los niños y niñas de estas edades que sienten miedo a la oscuridad o a monstruos imaginarios, que a menudo toman forma casi real en las frecuentes pesadillas. No obstante, los cambios más importantes a partir de los 3-4 años en el desarrollo emocional no tienen que ver sólo con las manifestaciones externas, sino también con la comprensión y

el control de los estados emocionales, aspectos que analizamos a continuación.

3.2 La comprensión y el control de las propias emociones

La expresión y la comprensión de las emociones tienen ritmos evolutivos diferentes. Que un bebé experimente y exprese una amplia variedad de emociones no implica necesariamente que comprenda su significado. Así, aunque emociones básicas como alegría o enfado se experimentan y expresan desde los primeros meses de vida, no es hasta varios años después cuando niños y niñas empiezan a comprender estas emociones en términos de los estados mentales que conllevan. Desde los 3-4 años, niños y niñas conocen que ciertas situaciones provocan determinados estados emocionales; la regularidad de muchas experiencias cotidianas permite que se elabore una especie de guiones que ayudan a los niños a comprender los estados emocionales (recibir un regalo: alegría; ser castigado: tristeza). No obstante, para niños y niñas de 3-4 años la utilidad de estos guiones que relacionan situaciones concretas con emociones específicas es relativa, ya que el estado emocional que provoca un determinado acontecimiento implica un proceso evaluativo personal en general no accesible todavía a estas edades; en esa valoración se hace un balance entre los deseos y el resultado conseguido, de manera, por ejemplo, que aunque el guión genérico sea castigo-tristeza, el impacto emocional de un castigo concreto para una niña depende en gran medida de si el castigo consiste en retirar un privilegio que deseaba ardientemente, o en prescindir de algo que le resulta bastante indiferente. Es a partir de los 4-5 años cuando ese proceso de valoración suele aparecer, permitiendo que las emociones comiencen a contextualizarse, posibilitando a niños y niñas comprender y explicar los estados emocionales en términos del ajuste que se da en cada situación entre lo que se desea y lo que se consigue, entre la importancia de la meta y el resultado finalmente alcanzado.

Un ámbito que ha permitido explorar la evolución de la comprensión y el control emocional es el relativo a la capacidad que desarrollan niños y niñas para ocultar sus emociones, aprendiendo a diferenciar entre el estado emocional interno y la expresión conductual externa. Como es bien conocido, entre las normas sociales figuran ciertas reglas relativas a la expresión emocional; así, hay que mostrarse agradecido cuando se recibe un regalo, guste o no; no hay que reírse cuando alguien tropieza y se cae, aunque la escena nos resulte simpática. Como señala Harris (1989), los niños parecen pasar por dos etapas distintas en la adopción y comprensión de las normas de expresión. En un primer momento, desde los 3-4 años, niños y niñas empiezan a poder ocultar sus emociones en determinadas situaciones (por ejemplo, al recibir un regalo que no les agrada pueden ocultar su decepción e incluso emitir una sonrisa de compromiso), pero no

son del todo eficaces porque están actuando más conforme a lo que les han enseñado sus padres, que de acuerdo con una estrategia de disimulo bien comprendida. Es en un segundo momento, a partir de los 5-6 años, cuando niños y niñas parecen comprender realmente la diferencia entre una emoción real y una emoción expresada; a esta edad son ya conscientes de que los demás pueden conocer los propios estados emocionales, empezando entonces a ocultar deliberadamente muchos sentimientos con objeto de confundir a los demás y no sólo para ajustarse a las normas sociales.

4. La familia como principal contexto de socialización

Tanto en las descripciones más clásicas como en los distintos contenidos que hemos abordado a lo lago de las páginas anteriores, ha quedado claramente de manifiesto que el desarrollo de la personalidad y de las emociones entre los 2 y los 6 años están íntimamente relacionados con los procesos educativos y de socialización. Así, la mayor o menor autoestima de un niño depende fundamentalmente de cómo el niño se sienta de valorado por las personas más significativas para él; la intensidad de determinadas emociones y el aprendizaje de su regulación van a depender de procesos de socialización y de intercambios afectivos que tienen lugar en el interior de la familia. Durante los primeros años de la infancia, el contexto más habitual en el que niñas y niños crecen y se desarrollan es, sin lugar a dudas, la familia, por lo que es necesario referirse a ella y a su diversidad a la hora de tratar de entender tanto el desarrollo normativo de la personalidad, cuanto sus aspectos diferenciales.

Desde hace mucho tiempo existe entre los investigadores un amplio consenso en analizar la familia como totalidad, superando el antiguo énfasis exclusivo en las relaciones madre-hijo; en analizar las influencias en la familia no como un proceso unidireccional del adulto hacia el niño, sino como un conjunto de influencias bi y multidireccionales; en analizar las relaciones padres-hijos en el contexto de otras relaciones que ocurren dentro y fuera de la familia (la relación de un padre con su hija depende en parte de cómo vayan las cosas en la pareja padre-madre, así como en las relaciones niña-compañeros de clase). Por todo ello, para estudiar las influencias de la familia sobre el desarrollo es inadecuado limitarse al análisis de las relaciones diádicas que se producen en su seno; el análisis debe partir de una concepción sistémica y ecológica en la que se entiende a la familia como un sistema de relaciones interpersonales recíprocas; un sistema que, además, no está aislado del entorno que le rodea, sino que mantiene relaciones con otros contextos importantes para el desarrollo de sus miembros (el trabajo de los padres, las experiencias escolares de los hijos), al tiempo que unos y otros se encuentran enmarcados dentro de contextos de influen-

cia superiores (como el contexto cultural), sometidos a cambios sociales e históricos (Palacios y Rodrigo, 1998; Rodrigo y Palacios, 1998).

4.1 Los estilos educativos familiares

Los abundantes y continuos intentos por explicar cómo influyen los procesos de socialización familiar en el desarrollo de niños y niñas han dado lugar durante cuatro décadas a una vasta producción de literatura acerca de los distintos estilos con los que padres y madres abordan las tareas de crianza y educación de sus hijos e hijas. A pesar de proceder en muchos casos de perspectivas distintas, Maccoby y Martin (1983) encontraron que en la mayoría de estos estudios se observa una importante coincidencia al resaltar dos dimensiones básicas del comportamiento de padres y madres:

- *afecto y comunicación:* es posible diferenciar entre unos padres y otros en función del tono emocional que preside las relaciones padres-hijos, de la mayor o menor sintonía que se da entre ellos y del nivel de intercambios y comunicación existentes en su relación. Así, hay padres y madres que mantienen unas relaciones cálidas y estrechas con sus hijos e hijas, en las que muestran una gran sensibilidad ante las necesidades de los niños, que además les alientan a expresar y verbalizar. En el otro extremo se situarían relaciones en las que la falta de expresiones de afecto, la frialdad, la hostilidad (hasta llegar al rechazo) y la falta de intercambios comunicativos serían las características dominantes;
- *control y exigencias:* la otra dimensión que se pone en juego en las relaciones padres-hijos tiene que ver fundamentalmente con las exigencias y la disciplina; por una parte, si los padres son más o menos exigentes a la hora de plantear situaciones que supongan un reto para los niños y les requieran ciertas dosis de esfuerzo; por otra, si los padres controlan en mayor o menor medida la conducta del niño, si establecen o no normas, si exigen su cumplimiento de forma firme y coherente.

Evidentemente, ambas dimensiones deben entenderse, como señalan Ceballos y Rodrigo (1998), en el marco de unas diferencias tanto cuantitativas como cualitativas que se presentan en la forma de un *continuum* entre ambos polos. Es en esta perspectiva en la que debe entenderse la tipología de estilos educativos a la que da lugar la combinación de estas dos dimensiones (véase Cuadro 9.3), tipología bastante similar a la descrita inicialmente por Baumrind (1971):

- *estilo democrático:* se caracteriza por niveles altos tanto de afecto y comunicación, como de control y exigencias. Se trata de padres y madres

Cuadro 9.3 Tipología de estilos educativos familiares

	AFECTO Y COMUNICACIÓN	
CONTROL Y EXIGENCIAS	*ALTO* ⟷ Afecto y apoyo explícito; aceptación e interés por las cosas del niño; sensibilidad ante sus necesidades.	*BAJO* Afecto controlado, no explícito; distanciamiento; frialdad en las relaciones; hostilidad y/o rechazo.
ALTO Existencia de normas y disciplina; control y restricciones de conducta; exigencias elevadas.	**DEMOCRÁTICO**	**AUTORITARIO**
↕ *BAJO* Ausencia de control y disciplina; ausencia de retos y escasas exigencias.	**PERMISIVO**	**INDIFERENTE**

FUENTE: Basado en Palacios, 1999c.

que mantienen una relación cálida, afectuosa y comunicativa con sus hijos, pero que al mismo tiempo son firmes y exigentes con ellos. Con una actitud dialogante y sensible a las posibilidades de cada niño, estos padres suelen establecer normas que mantienen de forma coherente, aunque no rígida; a la hora de ejercer el control, prefieren las técnicas inductivas, basadas en el razonamiento y la explicación. Asimismo, estos padres animan a que niños y niñas se superen continuamente, estimulándoles a afrontar situaciones que les exigen un cierto nivel de esfuerzo, pero que están dentro del ámbito de lo que les es posible;

- *estilo autoritario:* se caracteriza por valores altos en control y exigencias, pero bajos en afecto y comunicación. Son padres que no suelen expresar abiertamente su afecto a los hijos y que tienen poco en cuenta sus intereses o necesidades. Su excesivo control puede manifestarse en ocasiones como una afirmación de poder, pues las normas suelen ser impuestas sin que medie ninguna explicación. Son padres exigentes y propensos a utilizar prácticas coercitivas (basadas en el castigo o la amenaza) para eliminar las conductas que no toleran en sus hijos;

- *estilo permisivo:* se caracteriza por altos niveles de afecto y comunicación unidos a la ausencia de control y exigencias de madurez. En este caso, son los intereses y deseos del niño los que parecen dirigir las interacciones adulto-niño, pues los padres son poco propensos a establecer normas, plantear exigencias o ejercer control sobre la conducta de los niños; tratan más bien de adaptarse a sus necesidades, interviniendo lo menos posible con actuaciones que supongan exigencias y petición de esfuerzos;
- *estilo indiferente o negligente*: se caracteriza por los niveles más bajos en ambas dimensiones, dando lugar a padres con una escasa implicación en las tareas de crianza y educación. Sus relaciones con los hijos se caracterizan por la frialdad y el distanciamiento, muestran una escasa sensibilidad a las necesidades de los niños, no atendiendo en ocasiones ni siquiera las cuestiones básicas. Generalmente, estos padres presentan una ausencia de normas y exigencias, pero en ocasiones ejercen un control excesivo, no justificado e incoherente.

Además de establecer la tipología descrita, los estudios sobre estilos educativos han descrito las consecuencias que tiene para niños y niñas crecer en familias caracterizadas por uno u otro estilo. De forma sintética (véanse más detalles en Moreno y Cubero, 1990, y en Palacios y Moreno, 1994) podemos decir que los *hijos de padres democráticos* son los que presentan las características que nuestra cultura actual considera más deseables: suelen tener una alta autoestima, afrontan nuevas situaciones con confianza y son persistentes en las tareas que emprenden. Asimismo, suelen destacar por su competencia social, su autocontrol y la interiorización de valores sociales y morales. Los *hijos de padres autoritarios* suelen tener una baja autoestima y escaso autocontrol, aunque se muestran obedientes y sumisos cuando el control es externo; son poco hábiles en las relaciones sociales y pueden presentar conductas agresivas en ausencia de control externo. Los *hijos de padres permisivos* se muestran, a primera vista, como los más alegres y vitales; sin embargo, son también inmaduros, incapaces de controlar sus impulsos y poco persistentes en las tareas. Por último, los *hijos de padres negligentes* tienen problemas de identidad y baja autoestima; no suelen acatar las normas y son poco sensibles a las necesidades de los demás; en general, son niños y niñas especialmente vulnerables y propensos a experimentar conflictos personales y sociales.

Éste es el cuadro de influencias habitualmente descrito en la literatura de investigación en las últimas décadas. No obstante, como han argumentado ampliamente Ceballos y Rodrigo (1998), y Palacios (1999b), este modelo de socialización peca de ser demasiado rígido y simplista. Por un lado, porque describe las influencias familiares como un proceso simple y unidireccional, en el que son únicamente las prácticas de los padres las que producen directa e irreversiblemente una serie de características en sus hijos.

Como se ha señalado antes, la concepción actual de la familia insiste en el papel activo que desempeña el propio niño; en el terreno de los estilos educativos, esto se traduce en que las mismas prácticas educativas pueden producir distintos efectos en niños de características distintas, al tiempo que la individualidad psicológica de cada niño influye con toda probabilidad en las prácticas educativas que sus padres ponen en marcha. Así, por ejemplo, el control y las exigencias que funcionan muy bien con cierto tipo de niños y niñas, tal vez no sean lo más adecuado en el caso de otros (por ejemplo, niños tímidos con mucha tendencia a la inseguridad); habrá también situaciones que se prestarán a un estilo más razonador, parsimonioso e inductivo, y otras que reclamarán una actuación más imperiosa y expeditiva. Además, y como acertadamente señalan Parke y Buriel (1998), la realidad familiar y las influencias que se dan en su seno son bastante más complejas de lo que durante mucho tiempo hemos supuesto; la influencia familiar sobre el desarrollo es multicausal y para comprenderla en toda su amplitud es necesario atender no sólo a las relaciones bidireccionales que se establecen entre padres e hijos, sino también a las que se mantienen entre los distintos hermanos, entre padre y madre, entre la familia y otros sistemas sociales, etc. Todas estas relaciones no son independientes entre sí, sino que son totalmente interdependientes.

Por otro lado, el modelo más clásico de socialización familiar daba por supuesto que los padres actúan siempre de la misma manera, es decir, que una vez que un padre es clasificado como autoritario, por ejemplo, su control impositivo le acompaña a lo largo del tiempo y en cualquier circunstancia. A pesar de que una cierta estabilidad suele acompañar al estilo educativo de cada adulto, sus prácticas pueden cambiar en la medida que también los adultos experimentan procesos de cambio y desarrollo (por ejemplo, no se afronta igual el proceso de convertirse en madre a los 18 que a los 38 años). Y, por otra parte, esas prácticas no tienen por qué suponerse idénticas ni con los distintos hijos ni, como se ha señalado, en diferentes situaciones con el mismo hijo.

En conjunto, estos argumentos nos hacen sostener que las cosas que ocurren dentro de la familia no son ni tan simples ni tan lineales como el modelo tradicional de socialización familiar sostenía. Las prácticas educativas llevadas a cabo por los padres se encuentran bajo la influencia de muy diversas fuentes de determinación, tanto intra como extrafamiliares, y difícilmente pueden comprenderse sin tener en cuenta, en cada caso, las características específicas de la situación y de los participantes. El estilo democrático, hipostasiado como el estilo educativo más deseable en cualquier caso y situación, contiene indudables ventajas y aspectos positivos, pero puede que no sea igualmente apropiado para niños de características distintas ni para todas las situaciones educativas; en todo caso, no parece que la forma en que en ese estilo se resuelve la combinación exigencias-control/afecto-comunicación sea la única y saludable fórmula de socialización

familiar. Cierto que la expresión de afecto y la comunicación son incuestionablemente positivas y psicológicamente saludables; cierto que un determinado nivel de exigencias y de control tienen efectos positivos; pero que estos ingredientes tengan que estar presentes no necesariamente significa que tengan que combinarse siempre de una determinada manera, de acuerdo con la fórmula magistral del estilo democrático.

En síntesis, parece que la tendencia actual va en el sentido de entender los procesos de socialización que se producen dentro del contexto familiar como un proceso de construcción conjunta, como un compromiso entre las características de todos los integrantes del sistema familiar y de las diversas situaciones por las que unos y otros pasan, más que como un simple trasvase del tipo de conducta manifestada por los padres a una serie de características psicológicas inevitables en los hijos (Palacios, 1999b).

4.2 Influencias familiares sobre distintos ámbitos del desarrollo personal

Que los procesos de socialización dentro del contexto familiar sean más complejos de lo que encierra la conocida tipología de estilos educativos no debe entenderse, en todo caso, como una imposibilidad de analizar estos procesos y sus consecuencias sobre el desarrollo infantil. Prueba de ello es que resulta posible identificar y concretar las influencias familiares que ayudan a configurar algunos aspectos del desarrollo de la personalidad que hemos abordado en las páginas precedentes, tal como mostramos a continuación.

Como ya pusimos de manifiesto algunas páginas atrás, entre los determinantes de la autoestima figuran, en lugar destacado, las prácticas educativas que los padres llevan a cabo con sus hijos. La mayoría de los estudios coinciden en señalar que los niños con alta autoestima tienen padres que se ajustan, en gran medida, al patrón que define a los padres democráticos: son padres que muestran explícitamente al niño su afecto y aceptación, que se interesan por sus pequeñas cosas y son sensibles y receptivos a sus necesidades y opiniones. Al mismo tiempo, son padres firmes y exigentes con sus hijos, con los que suelen utilizar estrategias de disciplina no coercitivas.

Por lo que al control y la regulación emocional se refiere, también en este ámbito las prácticas educativas familiares dejan sentir su influencia. Desde muy pronto, padres y madres tratan de promover en sus bebés las emociones positivas, al tiempo que procuran inhibir las negativas (se incita a los bebés a reír haciéndoles cosquillas; se les distrae para que dejen de llorar). Según van creciendo, los niños reciben instrucciones directas en relación a las normas de expresión emocional y, lo que es más importante, los padres ejercen un control externo del estado emocional de niño, control que el niño terminará interiorizando. Los padres sensibles a las necesidades del

niño suelen «preparar» a sus hijos de cara a afrontar situaciones de gran intensidad emocional (el internamiento en un hospital; el nacimiento de un hermano; la entrada en la escuela). Cuando los padres son capaces de ofrecer a los niños estrategias que les permitan hacer frente a sus emociones y controlarlas, los niños terminarán siendo competentes de cara a la autorregulación emocional.

Por lo demás, aunque es evidente que las prácticas educativas familiares influyen de forma decisiva en el desarrollo personal de niños y niñas, es evidente que ni tales influencias son simples, ni son las únicas que contribuyen a la construcción del desarrollo infantil. Las bases del desarrollo de la personalidad descansan en gran medida en los procesos de socialización que tienen lugar dentro de la familia, pero su configuración final se va a ver igualmente influida por lo que ocurre en otros contextos e interacciones extrafamiliares, por ejemplo, en las interacciones con los iguales de las que se habla *in extenso* en el capítulo 11.

5. El género y su papel en el desarrollo personal

Terminamos el capítulo analizando el desarrollo del género y las diferencias ligadas al género, contenidos que podrían ser ubicados en muy diversas partes de este libro, pues comprometen a contenidos relacionados con lo cognitivo, con lo emocional y con lo social. Al incluirlo en este capítulo queremos resaltar el hecho de que esta temática está profundamente imbricada en el autoconcepto, formando parte esencial de la visión de nosotros mismos y de las reacciones que tenemos ante los demás y suscitamos en ellos.

En efecto, el género es uno de nuestros rasgos más identificativos y definitorios, sea cual sea nuestra edad. Desde muy pronto, niños y niñas aprenden a describirse tanto a sí mismos como a los demás en función del género, siendo la pertenencia al grupo de los niños o de las niñas uno de los primeros contenidos que entran a formar parte del autoconcepto infantil. Pero el papel del género en el desarrollo no concluye cuando la pertenencia al grupo masculino o femenino se convierte en uno de los elementos centrales de nuestra identidad personal; a las etiquetas de niño o niña, hombre o mujer, y de acuerdo con los valores y estereotipos predominantes en cada grupo social y cultural, se suelen añadir todo un conjunto de expectativas y atribuciones relativas a cómo deben ser y comportarse un niño y una niña, un hombre y una mujer. Cuando nos referimos al aspecto más conceptual del desarrollo del género hablamos de *identidad de género*. El progresivo conocimiento de lo que se espera y considera adecuado para los miembros de cada grupo sexual da lugar a la adquisición de los *roles de género.* Las influencias biológicas y educativas y, como consecuencia de la interacción entre ambas, el desarrollo de la identidad y los roles de género a lo lar-

go de la infancia hacen que, de hecho, se encuentren importantes diferencias en distintos ámbitos conductuales al comparar los grupos de niñas y niños. Empezando por ésta última, a continuación abordamos el análisis evolutivo de los contenidos mencionados, siempre a propósito del desarrollo entre los 2 y los 6 años.

5.1 Diferencias ligadas al género

Desde los primeros meses de vida es posible observar ciertas diferencias entre los bebés de distinto sexo. Así, y tal y como se ha descrito en el capítulo 2, los procesos madurativos presentan diferencias entre niños y niñas que han llevado a hablar de dimorfismo sexual. Las niñas suelen mostrar un perfil madurativo ligeramente más aventajado que los niños, aunque es importante señalar que tanto en los aspectos físicos como en los psicológicos, las diferencias dentro de un grupo sexual suelen ser mayores que las diferencias entre un grupo y otro; en otras palabras, entre un niño y otro podemos encontrar más diferencias que las que hay entre la media de los niños y la media de las niñas; y lo mismo vale, naturalmente, para las niñas.

Resulta polémico si la ventaja madurativa que las niñas presentan sobre los niños se traduce en una ventaja psicológica generalizada de ellas sobre ellos. En conjunto, en la mayor parte de los ámbitos estudiados las semejanzas predominan sobre las diferencias. No obstante, no son infrecuentes las investigaciones (por ejemplo, Feingold, 1992) que encuentran una ligera ventaja lingüística en las niñas (que suelen emitir más vocalizaciones que los niños, aprenden antes a decir sus primeras palabras y tienen un desarrollo gramatical y léxico algo más avanzado que el de los niños), ni aquellas otras (Feingold, 1993; Kerns y Berenbaum, 1991) en las que se encuentra una ligera ventaja de los niños en las habilidades espaciales y matemáticas.

Pero si se observan ciertas diferencias ligadas al género en el ámbito cognitivo-lingüístico, más evidentes son las diferencias en el desarrollo social y de la personalidad. Es suficiente con pasar unos minutos observando el patio de una escuela infantil para comprobar las diferencias entre niños y niñas en aspectos como el grado de actividad, el tipo de juego o la elección de los compañeros, como se analiza en el capítulo 11. Desde los primeros años, los niños suelen ser más activos que las niñas y se implican en juegos más vigorosos; las diferencias en la elección de juguetes son bien conocidas (niños: juegos de construcción, juegos de pelota, coches y camiones; niñas: muñecas, cocinitas, disfraces y, en general, actividades más sedentarias como ver cuentos o dibujar). Está además la tendencia a elegir como compañeros de juego a otros del mismo sexo, para cuyo análisis remitimos al capítulo 11.

Junto a las diferencias en las preferencias de juego y elección de compañeros, también se ha acumulado una cierta evidencia empírica acerca de las

diferencias de género en el ámbito de la personalidad. Desde los 2-3 años, las niñas muestran ser más sensibles emocionalmente que los niños, diferencia que se mantendrá hasta la adultez (Saarni, 1993). Así, con excepción de la ira, las niñas expresan más abierta e intensamente sus emociones y sentimientos, al tiempo que parecen demostrar más capacidad en la comprensión de las emociones de los otros. También desde pronto se observan ciertas diferencias en el ámbito de la agresividad; en conjunto, los niños muestran niveles más altos de agresividad que las niñas, tanto de agresividad física como verbal (Hyde, 1984). Otras diferencias habitualmente asociadas al género, como la sumisión y la dependencia de las mujeres frente a la independencia y mayor motivación de logro de los hombres, no cuentan con un apoyo empírico coherente y puede tratarse más de diferencias en los estereotipos culturales que en los patrones conductuales reales de los miembros de uno y otro género (Maccoby y Jacklin, 1974).

Aunque el debate y las investigaciones que permitan arrojar luz acerca de los factores determinantes de las diferencias ligadas al género continúan en la actualidad, parece claro que, en distinto grado según el ámbito y el momento evolutivo, estas diferencias obedecen tanto a influencias biológicas como a procesos de socialización. En todo caso, lo que sí es seguro es que muchas de estas diferencias van haciéndose más marcadas conforme los niños y niñas van tomando conciencia del género al que pertenecen y de las características y conductas que la sociedad espera y atribuye a los miembros de su grupo sexual.

5.2 Identidad, estabilidad y constancia del género

El género al que se pertenece constituye uno de los primeros aspectos que integran tanto el autoconcepto como el conocimiento que niñas y niños tienen de las otras personas. Esta toma de conciencia acerca del género se desarrolla gradualmente a lo largo de la infancia, siendo posible diferenciar tres hitos importantes.

Hacia el final de la primera infancia, las niñas y los niños empiezan a ser capaces de identificarse como pertenecientes a uno u otro género, al mismo tiempo que también reconocen y etiquetan correctamente el género de las otras personas. Es lo que se conoce como la *identidad de género*. Hacia los 2-2$^1/_2$ años, la mayoría de los niños y niñas ya utilizan adecuadamente la etiqueta verbal que corresponde a su género (niño/niña), aplicándola correctamente cuando se les preguntan cosas del tipo «¿Tu eres un niño o una niña?», así como al referirse a los demás. Esta primera identidad de género se basa en los aspectos más externos y visibles, como el tipo de peinado, la ropa o los adornos.

Tras el proceso de identificación que implica la identidad de género, niños y niñas tienen que descubrir la llamada *estabilidad del género*, consis-

tente en comprender que el género es un rasgo que permanece estable a lo largo del tiempo. En torno a los 3-4 años, niños y niñas ya saben que nacieron siendo un niño o una niña y que de mayores se convertirán, respectivamente, en un hombre y una mujer. No obstante, todavía pueden atribuir la pertenencia a uno o otro género a los atributos externos y, en consecuencia, pensar que dicho género puede cambiarse si cambian esos atributos (por ejemplo, un niño podría convertirse en una niña si se deja el pelo largo y se pone un vestido).

Finalmente, hacia el inicio de la escuela primaria (6-7 años) aparece la llamada *constancia del género*: niños y niñas toman conciencia de que el género es un rasgo invariante de las personas y que no se modifica por más que se cambien aspectos externos como el tipo de ropa o la longitud del pelo. La adquisición de la constancia del género está relacionada tanto con los avances en el desarrollo cognitivo como con la experiencia social. Algunos niños descubren esa constancia en la misma época que adquieren las nociones de conservación descritas por Piaget como típicas de los 6-7 años. Pero otros niños, más familiarizados desde pequeños con las diferencias anatómicas entre hombres y mujeres, dan muestras de este logro desde los 3-4 años (Ruble y Martín, 1998).

5.3 Los roles de género

Los roles de género hacen referencia a las atribuciones y estereotipos relacionados con lo que un niño y una niña, un hombre y una mujer, deben hacer, cómo deben comportarse y, en conjunto, a todo los que de ellos y ellas se espera por el hecho de pertenecer a uno u otro género. Los roles asignados a cada género no son estáticos, sino que han ido cambiando a lo largo de la evolución histórica, variando además de una cultura a otra. En nuestro contexto cultural, los roles de género se han ido atenuando cada vez más, de forma que un hombre puede trabajar de matrón en un paritorio, o puede llevar un pendiente o tener el pelo largo, y una mujer puede ser árbitro en un campo de fútbol o llevar la iniciativa en las citas y las relaciones de pareja. A pesar de este igualitarismo creciente, siguen existiendo muchos estereotipos ligados al género, estereotipos de los que a veces es más fácil ser consciente que otras y que se transmiten a niños y niñas en el proceso de socialización.

Desde muy pronto, niños y niñas empiezan a tomar conciencia de estos estereotipos, de forma que incluso ya a los 2 años reconocen como pertenecientes a uno u otro grupo las cosas (ropas u accesorios) que se relacionan con cada género. No obstante, aunque van adquiriendo cierta conciencia de los roles de género, los niños y niñas de 3-4 años no suelen mostrar conductas muy tipificadas y, de hecho, en estas edades admiten que se puedan realizar conductas no acordes con los estereotipos predominantes (por

ejemplo, un niño puede jugar a las muñecas si eso le gusta). Un conocimiento bastante más preciso de los roles de género se encuentra a partir de los 4-5 años, edad a la que la conducta de niños y niñas se vuelve especialmente tipificada en función del género (Martin, 1993), adquiriendo los roles de género el rango de normas inviolables, de manera que no se toleran las transgresiones a estas reglas (se considera tan malo que un niño se ponga una falda como que le haga daño a un niño pequeño). Como mostraremos en el capítulo 13, la fuerte tipificación que comienza en estos años se prolongará en edades posteriores. En general, desde edades tempranas los niños presentan estereotipos mucho más rígidos que las niñas (sorprende más y se tolera peor que un niño juegue con muñecas que el hecho de que una niña juegue al fútbol).

Existe un amplio acuerdo en considerar que la rigidez con la que niños y niñas de estas edades adoptan los roles de género obedece entre otras cosas a un propósito cognitivo: el ser muy estereotipados les ayuda a definir su identidad de género; así, los atributos diferenciales externos se convierten en imprescindibles porque permiten construir y fortalecer los esquemas cognitivos que sustentan la propia identidad. Cuando esa identidad esté bien consolidada, los estereotipos serán menos útiles como claves para la identificación y, en consecuencia, será posible una mayor flexibilidad y tolerancia (Palacios e Hidalgo, 1990).

El papel determinante de los procesos educativos en la adquisición de los roles de género es evidente. La asociación de uno y otro género con determinados colores, actividades, vestidos, adornos, etc., no responde sino a determinadas costumbres y creencias culturales que los niños interiorizan en el proceso de socialización junto a muchos otros valores, hábitos y conocimientos propios de su entorno sociocultural. Igualmente, la importancia de los procesos educativos se hace patente cuando se constata el diferente grado de tipificación entre niños y niñas, con mucha probabilidad debido a los patrones diferenciales de socialización que habitualmente se ponen en marcha en el proceso de crianza y educación. Al menos en buena parte, estas diferencias se relacionan con la socialización recibida en el contexto familiar, empezando el trato diferencial muy desde el principio e intensificándose después, de manera que son mayoría los padres que eligen los enseres, la ropa y los juguetes en función de su género de sus hijos. Durante esta etapa, madres y, quizá en mayor medida, padres se implican más frecuentemente en y reaccionan más favorablemente ante actividades y juegos «adecuados» al género, especialmente en el caso de los niños varones (lo que quizá explica que los niños se muestren en general más estereotipados que las niñas), al tiempo que promueven valores distintos para sus hijos e hijas, como mayor independencia y capacidad de afrontar situaciones que supongan un reto para los niños que para las niñas. Cuantos más estereotipos de género subyacen a las prácticas educativas de unos padres, más tipificada en función del género suele ser la conducta de sus hijos (Ruble y Martin, 1998).

Evidentemente, todas estas diferencias no se quedan de la piel para afuera afectando sólo a la conducta externa, sino que tienen también que ver con los distintos aspectos de la personalidad de los que se ha hablado en las páginas anteriores. Por una parte, hemos visto que el género forma parte desde muy pronto de la definición de la propia identidad. Además, si las chicas dan más importancia a su aspecto físico y los chicos muestran más ambiciones atléticas y deportivas, o si unas y otros van a percibir un distinto énfasis en la importancia que se da a su logro académico en función del género, todo ello tiene que ver con influencias educativas que van a incidir sobre la autoestima que desarrollen, pues las diferencias en aspiraciones y expectativas se van a traducir en diferencias en la autovaloración. Y si a ellas se les expresan más emociones, o si en ellas se tolera más la expresión de ciertas emociones, eso va a repercutir también en su emocionalidad y en su capacidad para expresar y controlar esas emociones. Además, los padres pueden variar sus niveles de afecto y comunicación, por un lado, y de control y disciplina, por otro, en función del género de sus hijos. Hablar de género no es, por tanto, referirse simplemente a conductas y estereotipos; es también abordar uno de los aspectos más nucleares de la personalidad.

10. Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 2 y los 6 años

Jesús Palacios, María del Mar González y María Luisa Padilla

En el capítulo que sigue a éste se analizará cómo evolucionan la conducta social y las relaciones con los demás a lo largo de los años que anteceden al ingreso en la escuela primaria. En gran medida, el capítulo que aquí empieza trata de sentar las bases para comprender una buena parte de las conductas que se describirán en el capítulo 11: si nos relacionamos con los demás como lo hacemos es porque tenemos unas ciertas ideas sobre lo que ellos esperan de nosotros, sobre sus sentimientos, sus necesidades y su punto de vista; igualmente, buena parte de nuestra conducta está condicionada por el hecho de que consideramos ciertos comportamientos como buenos y aceptables, mientras que otros son vistos como inadecuados e inaceptables. Al primero de estos dos ámbitos (cómo son los demás, cómo se sienten, qué piensan, qué esperan de nosotros, pero también cómo está organizada la sociedad en la que vivimos, cómo funciona el entramado social) se le da habitualmente el nombre de conocimiento social, que suele diferenciarse en dos grandes ámbitos: el conocimiento de los demás y de las relaciones con ellos, por un lado, y el de las instituciones y la maquinaria social por otro. Al segundo, referido a las ideas sobre lo que es aceptable, bueno y justo, se le da el nombre de desarrollo moral, que a su vez se refiere también a varios contenidos, en función de que hablemos de normas morales, de valores sociales o de reglas convencionales.

Este capítulo aborda todos estos contenidos en lo correspondiente a las edades que van de los 2 a los 6 años. Las mismas cuestiones referidas a edades posteriores se analizarán en el capítulo 14. Por lo que a este capítulo

se refiere, la primera parte está centrada en el conocimiento social, a propósito del cual se analizan muy brevemente las teorías explicativas de mayor interés, la evolución del conocimiento de los demás y de las relaciones con ellos, y la del conocimiento de los sistemas e instituciones sociales. La segunda parte aborda la temática del desarrollo moral y de los valores, comenzando también con el análisis de algunas teorías explicativas relevantes, pasando luego a la descripción de los procesos de desarrollo de esos contenidos y analizando al final las fuentes de influencia sobre dicho desarrollo.

Pero antes de adentrarnos en todos esos temas parece necesaria una rápida referencia a que tanto el conocimiento social como el desarrollo moral siguen una lógica y un curso evolutivo que no siempre coincide con el del conocimiento de las realidades físicas, de los objetos o de las situaciones cuyo desarrollo se ha expuesto en el capítulo 7. Por lo que se refiere a los contenidos que abordamos en este capítulo, poseen características que en unos casos facilitan y en otros dificultan el proceso de adquisición y su posterior evolución. Por una parte, se trata de contenidos muy impregnados de componentes interactivos y empáticos, basados en experiencias y sentimientos compartidos, por lo que su adquisición se ve facilitada. Pero, por otra, las realidades interpersonales, sociales y morales están sujetas a una mayor fluctuación, a una menor predictibilidad y estabilidad que las realidades físicas. Basta con pensar, por ejemplo, en la diferencia que hay entre, por un lado, decidir si hay la misma o diferente cantidad de plastilina en dos bolas inicialmente iguales sobre las que se ha operado alguna transformación (conocimiento de la realidad física), y, por otro, tomar una decisión sobre si se debe ayudar a un niño que está en apuros aun a costa de perderse una función de circo para la que se tienen entradas. Los contenidos que en este capítulo se abordan no pueden, pues, ser simplemente asimilados a los que se han analizado a propósito de otros de naturaleza muy diferente, sino que requieren su propia aproximación. Naturalmente, eso no quiere decir que los procesos de formación y desarrollo de unos y otros contenidos tengan que ser necesariamente diferentes, porque, como señala Flavell (1977), al fin y al cabo la cabeza que razona sobre el mundo social es la misma que la que razona sobre el mundo físico.

1. Conocimiento social

La evolución de los estudios sobre el desarrollo del conocimiento social ha seguido una trayectoria muy paralela a la operada en otros ámbitos del desarrollo cognitivo. Mientras en Europa Piaget acumulaba observaciones y evidencias en las que los contenidos de carácter interpersonal y social pasaban a formar parte de su modelo de estadios que iba de las concepciones más prelógicas y egocéntricas a las más lógicas y socializadas, la psicolo-

gía anglosajona seguía un empeño más marcadamente ateórico y descriptivo en el que las concepciones infantiles eran analizadas empíricamente en relación con variables contextuales tales como la clase social de los padres, su nivel educativo o sus creencias y actitudes. Luego, con la extensión de la teoría piagetiana al otro lado del Atlántico, empezaron a producirse gran cantidad de trabajos que trataban de verificar y ampliar las observaciones de Piaget; así, por ejemplo, se produjo una cuantiosa producción empírica en torno a la adopción por parte de los niños y niñas de la perspectiva de los demás, producción inspirada en la prueba de las tres montañas de Piaget descrita en el capítulo 7 (véase la Figura 7.1).

Esta línea de investigación y otras que fueron surgiendo ganaron auge con la llegada de la oleada cognitivista de la década de 1970, en la que los procesos evolutivos empezaron a interpretarse en términos de esquemas y de guiones, de acuerdo con lo explicado en el capítulo 7; la formación de estos esquemas y guiones como consecuencia de la participación en situaciones cotidianas da lugar a marcos interpretativos desde los que niños y niñas dan explicaciones, se forman expectativas y adquieren nuevos conocimientos. Las dos últimas décadas del siglo XX supusieron la acumulación de nuevas evidencias y su interpretación desde nuevas perspectivas teóricas, alejadas ya en su mayor parte de los conceptos piagetianos iniciales. Todos los trabajos en torno a la llamada teoría de la mente que los niños se forman son un buen ejemplo de estos desarrollos.

En esta primera parte del capítulo, dedicada al conocimiento social, analizamos en primer lugar la evolución del conocimiento de los demás, de sus intenciones, sus estados mentales y afectivos; seguidamente, describiremos la evolución de las ideas que niños y niñas de las edades que ahora nos interesan se forman en torno a las relaciones interpersonales; puesto que respecto al primero de estos dos contenidos se han producido muchas más novedades en los últimos años, seremos algo más extensos en su tratamiento. Finalmente, daremos cuenta de la evolución de la comprensión de los sistemas sociales.

1.1 Desarrollo de la comprensión de los demás

Como se acaba de indicar, Piaget fue pionero en su aproximación a la capacidad de niños y niñas para conocer y comprender las experiencias y perspectivas de otras personas. Sus apreciaciones se basaron, fundamentalmente, en los resultados de un estudio en el que se usaba el recién mencionado procedimiento de las tres montañas. A partir de las respuestas de niños y niñas en esta situación, Piaget concluyó que los menores de 7 años mostraban una clara indiferenciación entre su propio punto de vista y el de las otras personas (egocentrismo), puesto que sistemáticamente suponían que los demás veían las cosas como ellos. Hoy sabemos que la propia compleji-

dad del procedimiento experimental favorecía ese tipo de respuestas, pues la situación de examen requería no sólo que el niño se diera cuenta de que la perspectiva de los demás era diferente, sino que además acertara a identificar la correcta perspectiva espacial que tenían, lo que es un logro bastante más complejo.

Desde aquel estudio pionero no sólo ha transcurrido bastante tiempo, sino que además se han producido importantes avances en el modo en que contemplamos el conocimiento interpersonal que niños y niñas van construyendo en estos años. En primer lugar, tenemos constancia de que las capacidades de niños y niñas menores de 7 años son bastante más avanzadas de lo que Piaget inicialmente supuso; estas mayores capacidades se ponen particularmente de manifiesto cuando las situaciones de estudio son naturales (en relación con experiencias reales, llevadas a cabo en situaciones cotidianas) más que de laboratorio (Donaldson, 1978; Dunn, 1988; Flavell, 1977). En segundo lugar, en la medida en que se han conocido mejor las capacidades de conocimiento interpersonal en estos años, se ha ido superando la visión homogénea que de ellos teníamos, pues durante bastante tiempo se consideró este período como un tiempo uniforme dentro del cual no se apreciaban avances notables; así, investigaciones recientes han constatado que existen importantes diferencias en la comprensión interpersonal que tienen los niños y niñas de 2-3 años en comparación con los de 4-6 años.

Para dar cuenta de forma resumida de los progresos que en el conocimiento interpersonal se producen en los anteriormente considerados homogéneos «años preescolares», bastará un repaso a algunos de los hechos evolutivos que ya están suficientemente documentados y que tienen sus antecedentes en algunos logros examinados a propósito de la primera infancia, como la distinción yo-no yo (capítulo 3) o como la capacidad para influir o bien sobre la conducta de otros a través de proto-imperativos (gesto de señalar que significa «dame la muñeca»), o bien sobre sus procesos mentales a través de proto-declarativas (mirada a la madre y luego mirada al objeto que significa: «¿Has visto que le he quitado la ropa a la muñeca?») (capítulo 4).

A los 2 años, niños y niñas incluyen ya en su lenguaje espontáneo todo un conjunto de términos relativos a distintas características y estados de ellos mismos y de otras personas. Así, aparecen referencias a emociones propias y ajenas («papá triste, coche roto»), intenciones («quiero ir al baño») o deseos («Paula quiere dormir»). La conciencia de algunas emociones que les son muy conocidas (el dolor producido por un golpe fuerte al caerse) llevará a niños y niñas a mostrar reacciones empáticas cuando a otro le ocurra algo parecido, aunque todavía no sean capaces de desplegar conductas eficaces de ayuda o consuelo.

Entre los 2 y los 3 años, niños y niñas demuestran ser capaces de asociar distintas situaciones con diversas experiencias personales; así, anticipan

qué emoción (alegría o miedo) puede provocar una determinada situación (celebrar la fiesta de cumpleaños o perderse en el bosque, respectivamente). Pueden distinguir entre situaciones intencionales y accidentales siempre que puedan asociar intención y resultados (si se encuentra el juguete que se busca, es intencional; si se falla a la hora de repetir un trabalenguas, es accidental). En el lenguaje infantil empiezan a aparecer términos relativos a conocimientos o creencias («Pedro no sabe hacer esto»). Por otra parte, los juegos simbólicos y de ficción de estas edades reflejan un amplio conocimiento de las características de otras personas, sus circunstancias y experiencias, pues los protagonistas de tales juegos tienen deseos, alegrías, planes, frustraciones y enfados; estas simulaciones no sólo demuestran conocimiento de otras personas, sino que contribuyen ellas mismas a afianzar este conocimiento: al jugar, niños y niñas experimentan y hacen suyo todo un conjunto de experiencias y estados personales; como señala Harris (1989), el juego es la llave que abre al niño la mente de los demás y le permite introducirse de forma temporal en sus planes, miedos y esperanzas. En lo que a la adopción del punto de vista o perspectiva de otras personas se refiere, niños y niñas de 2-3 años ya saben que el otro tiene un punto de vista diferente al suyo, aunque no sepan todavía situarse en él en todos los casos, mostrando especiales dificultades ante personas y situaciones que les son poco familiares.

En torno a los 4 años, niños y niñas continúan progresando en su carrera de psicólogos intuitivos. Uno de los más destacados avances que se observa a esta edad es la aparición de la llamada *teoría de la mente*, es decir, la capacidad para darse cuenta de que los demás tienen estados mentales (percepciones, deseos, creencias, pensamientos, intenciones) que no coinciden con los propios y para entender cuál es el contenido de esos estados mentales (Astington, 1993; Perner, 1991; Wellman, 1990). Se trata de una capacidad que procede de los avances ya referidos a los 2-3 años («papá triste, coche roto»), pero que a los 4 años se ha convertido en un conjunto organizado de conocimientos (de ahí el nombre de «teoría») sobre el hecho de que distintas personas pueden tener diferentes experiencias en una misma situación dependiendo de sus estados mentales previos, así como sobre las relaciones existentes entre unos contenidos mentales (por ejemplo, expectativas y deseos) y otros (emociones, por ejemplo). El Cuadro 10.1 resume algunos datos sobre la forma de analizar la teoría de la mente infantil y sobre las controversias en torno a este concepto.

En efecto, en torno a los 4 años niños y niñas muestran capacidad para entender que una misma situación puede tener distinto significado para diversas personas, dependiendo de sus expectativas, conocimientos o deseos de partida. A esta edad, pero no antes, parecen entender que dichos procesos mentales determinan nuestro comportamiento y nuestras experiencias, puesto que actúan como filtro interpretativo y guía de la acción. Así, comprenden que las emociones de distintas personas variarán ante una misma

Cuadro 10.1 Teoría de la mente. Procedimiento y controversias

Uno de los procedimientos más utilizados para el estudio de la teoría de la mente que los niños desarrollan es la conocida como situación de la creencia falsa, en la que se plantean a niños y niñas situaciones como éstas:

- Tere y Lola están juntas. Tere tiene un caramelo que guarda en su mochila y luego sale de la habitación. Entonces, Lola coge el caramelo de la mochila de Tere y lo pone en la suya. Al rato, Tere vuelve: ¿dónde irá a buscar el caramelo?
- Se muestra a Alberto un tubo de cartón de una conocida marca de caramelos; el tubo está recubierto por una foto de esos caramelos. Se agita el tubo y se pregunta a Alberto, que dice que dentro hay caramelos, pero al abrirlo se ve que en realidad hay dos pequeños lápices de colores. A continuación se le dice a Alberto que se va a repetir la experiencia con su hermana Alicia; según Alberto ¿qué creerá Alicia que hay dentro del tubo de cartón después de oír cómo suena al moverlo?

Puesto que hay una diferencia entre el estado mental del niño entrevistado (sabe quién tiene el caramelo y qué hay dentro del tubo, porque se lo ha contado el entrevistador o lo ha visto) y el de los protagonistas de las historias (Tere cree inicialmente que el caramelo está en su mochila, Alberto que el tubo tiene caramelos), se trata de saber si los niños entrevistados responderán en función de lo que ellos ya saben, o de lo que realmente saben los protagonistas. La tarea se resuelve satisfactoriamente a los 4 años, cuando aparece una clara distinción entre los contenidos de los estados mentales propios y los ajenos. Antes de esa edad, niños y niñas creen que Tere buscará el caramelo en la mochila de Lola y que Alberto supondrá que Alicia sabe que lo que hay dentro del tubo de caramelos son dos lápices de colores. Avis y Harris (1991) han mostrado que esta secuencia de adquisición se encuentra en niños y niñas de culturas muy diferentes, postulando que se trata de una secuencia evolutiva de tipo universal.

Algunos investigadores creen que las capacidades de teoría de la mente proceden de un módulo cerebral especializado de carácter innato pero que se activa madurativamente en torno a los 4 años; interpretan que el hecho de que los autistas carezcan de teoría de la mente y que los chimpancés muestren algunas habilidades representacionales de esta naturaleza, pero sin llegar a la sofisticación de los niños de 4 años, debe entenderse como consecuencia de limitaciones innatas en el cerebro de unos y otros. Quienes adoptan esa posición, sostienen que la de la teoría de la mente es una habilidad específica dependiente de un módulo especializado y no relacionado con las capacidades cognitivas generales. Por el contrario, otros muchos investigadores entienden que las habilidades para representarse los estados mentales de otros no son sino la manifestación de unas capacidades más generales que se originan como consecuencia de la maduración, del desarrollo cognitivo, de las relaciones interpersonales y de las experiencias educativas que ocurren en la vida cotidiana, siendo posible rastrear su sociogénesis ya en aquellas relaciones tempranas analizadas en el capítulo 4 en las que los niños aprendían a modificar la conducta de los demás a través de protoimperativos y luego a modificar el contenido de la mente de los demás a través de protodeclarativos.

A propósito de la teoría de la mente infantil y su desarrollo, véanse en castellano Astington, 1993, y Martí, 1997.

situación, dependiendo de sus expectativas previas (encontrarse con su madre al llegar a casa, o encontrarla por casualidad en la calle cuando el niño va con otra persona), o que su comportamiento dependerá de su conocimiento previo, acertado o erróneo (buscará el pan donde suele estar en la cocina). En el mismo sentido, a partir de las metas del protagonista, serán capaces de interpretar de modo distinto un comportamiento intencional y otro accidental que dan lugar al mismo resultado (no es lo mismo comer pan en el patio y que se caigan unas migas que luego aprovechan los pájaros, que abrir la puerta de la cocina para echar migas de pan a los pájaros).

Una de las evidencias más características de los avances que estamos analizando es la nueva capacidad que niños y niñas adquieren para *engañar intencionadamente* a otros. Antes de los 4-5 años, han podido engañar a otras personas sin proponérselo, o por mera asociación entre acciones y consecuencias (un bebé de 18 meses que, al verse sorprendido, oculta tras su espalda un objeto con el que tenía prohibido jugar). A partir de los 4 años, sin embargo, al ser conscientes de que las creencias y conocimientos de partida afectan al comportamiento, pueden no sólo anticipar la conducta errónea de una persona, motivada por una creencia falsa, sino incluso inducir ésta voluntaria y conscientemente (ofrecer en broma a alguien una chocolatina que sólo tiene el envoltorio intencionadamente dispuesto como si contuviera dentro algo).

En torno a los 4-5 años se observan también avances en la capacidad para imaginar y simular, capacidad que, entre otras cosas, va a permitir al niño salir de sí mismo y entrar temporalmente en la mente de los otros. La clave de la comprensión interpersonal va a hallarse en la capacidad de imaginarse o simularse a sí mismo en la situación en que está la persona cuyas experiencias queremos comprender o anticipar. En esta capacidad, Harris (1991) distingue un primer momento, en torno a los 2-3 años, en que la imaginación y la simulación aparecen más ligados al contexto presente, y un segundo, a partir de los 4-5 años, en que la capacidad de imaginar y simular se haría más flexible, pudiendo incluso el niño imaginar y simular lo contrario a lo que está percibiendo o está ocurriendo (ve una muñeca de su amiga y se imagina la muñeca propia; está triste, pero simula estar alegre).

También el lenguaje de niños y niñas de 4-5 años refleja su comprensión de las otras personas como agentes activos, cuyas creencias e interpretaciones pueden diferir de las propias («mi padre dice que los hamsters son desagradables, pero a mí me parecen muy buenos y muy graciosos»). Además, empiezan a usar expresiones lingüísticas relacionadas con el conocimiento (saber, conocer) y su adquisición («¿cómo sabes tú eso?»). No obstante, cuando niños y niñas de estas edades tienen que describir a otras personas, es muy frecuente que sus caracterizaciones se limiten a características externas y aparentes (atributos corporales, cosas que poseen, relación familiar que se tiene con ellos...); más raramente incluyen atributos psicológicos en estas descripciones y cuando éstos aparecen suelen ser en forma de apreciaciones globales y poco precisas, tales como «bueno» o «malo» (Shantz, 1983).

Todos estos avances tienen su traducción en un incremento de las conductas empáticas que permiten a niños y niñas situarse en la experiencia emocional de otro niño u otra niña, así como, a estas edades, ser capaces de articular respuestas eficaces ante las situaciones que provocan esas emociones, a condición de que les resultan familiares por haberlas experimentado ellos mismos. Para algunos autores (Hobson, 1991; Trevarthen, 1982) el desarrollo del conocimiento interpersonal está muy íntimamente ligado a las experiencias de relación con otras personas, con toda su carga de elementos intersubjetivos y emocionales. En esta óptica, emociones y afectos constituirían la vía de acceso primigenia al conocimiento de otras personas, de forma que más que construir una «teoría» de la mente de otros, niños y niñas *sentirían con* ellos, siendo estas experiencias intersubjetivas la fuente principal de aprendizaje acerca de los demás.

Con toda probabilidad, la comprensión interpersonal es fruto de la confluencia de todos estos procesos descritos, algunos de índole más cognitiva y otros de carácter más emocional y afectivo; parece difícil mantener que alguno de ellos pueda explicar por sí mismo un logro tan complejo y lleno de matices. De hecho, al analizar cómo se estimula la comprensión interpersonal en los hogares, encontramos que las madres despliegan toda una serie de recursos de diversa índole; así, cuando un niño causa la aflicción de otro, su madre le anima a identificar el malestar que provocó, a reconocer cuál fue su causa y a compartir los sentimientos de la víctima (entre otras estrategias sobre las que volveremos más adelante). De acuerdo con los postulados vygotskianos, si en su génesis social aparecen juntos procesos cognitivos y afectivos de comprensión emocional, razonable es esperar su posterior intervención conjunta cuando la función de comprensión interpersonal sea desarrollada por los propios niños y niñas sin la intervención de otros.

Queda, pues, claro cuán lejos están niños y niñas de menos de 6 años de ser incapaces de adoptar el punto de vista de otros, de salir de su propio egocentrismo y de ser poco sensibles a lo que otros piensan y sienten. No obstante, siendo notables, los avances examinados no agotan una evolución que habrá de continuar después de los 7 años con capacidades como la de entender emociones ambivalentes o la de imaginar lo que alguien piensa de lo que otra persona piensa a su vez, logros de los que hablaremos en el capítulo 14.

1.2 Desarrollo de la comprensión de las relaciones interpersonales

El psicólogo intuitivo en ciernes cuyo desarrollo estamos analizando tiene una tarea adicional a la de comprender a los demás: la de entender las relaciones entre las personas. Este tipo de conocimiento social se ha analizado a propósito de contenidos diversos, tales como la evolución del concepto de

amistad, de las relaciones de autoridad, de liderazgo y de relaciones familiares. Limitaremos nuestra exposición a algunos datos referidos a los dos primeros contenidos mencionados para dar una idea del progreso evolutivo que tiene lugar en los años de que ahora nos ocupamos.

Por lo que a las *relaciones de amistad* se refiere, algunas de las evidencias disponibles proceden del trabajo de Selman (1981), que propone un modelo de desarrollo del concepto de amistad en estadios, dos de los cuales comienzan antes de los 6 años. El primero de estos estadios comienza hacia los 3 años de edad, prolongándose en el caso de algunos niños tres o cuatro años más; la amistad se concibe y se define en términos de proximidad física: un amigo es alguien que vive cerca o con quien se juega habitualmente. Como han mostrado otras investigaciones que han explorado el concepto de amistad de niños y niñas de estas edades, antes de los 6 años cualquier interacción divertida con un igual disponible servirá para etiquetar a éste como amigo: durante estos años, un amigo es un compañero de juegos, alguien que está disponible y con quien se está habitualmente en contacto (porque se comparte un mismo espacio físico y está a mano en el parque, en la calle, en el aula). Es así como la idea de amistad en esta etapa se circunscribe al «aquí y ahora», de forma que puede ser reconocido como amigo alguien que se acaba de conocer y con quien se ha estado jugando de forma divertida durante apenas un rato. En este período, la idea de amistad no se entiende como un proceso (algo que se gesta y se consolida con el tiempo), sino como algo que aparece de forma súbita (diciendo: «¡Hola!») y que súbitamente puede terminar («Guillermo ya no es mi amigo, porque no quiere jugar conmigo a la pelota»). La noción de amistad tampoco incluye referencia a parecidos o diferencias en los rasgos de personalidad entre quienes se dicen amigos.

Hacia los 4-5 años comienza en algunos niños el segundo de los estadios descritos por Selman (1981), que frecuentemente coexiste con el anterior y se va a prolongar hasta los 8-9 años: los amigos son ahora definidos como quienes ayudan, quienes prestan cosas, quienes divierten. Así, al rasgo de la proximidad y la disponibilidad se añade posteriormente el de la función que el amigo cumple, aunque en estas edades se trata de una función unidireccionalmente definida: mi amigo es aquel que *me* ayuda. Las relaciones de reciprocidad y ayuda mutua pasarán a formar parte del concepto de amistad en el siguiente estadio descrito por Selman, que en algunos niños comienza a partir de los 6 años aproximadamente y que coexiste con el que se acaba de describir.

La comprensión de las *relaciones de autoridad* se muestra también en sus primeras fases antes de los 6 años. Es cierto, como Piaget nos acostumbró a pensar durante mucho tiempo, que en estas edades las relaciones de autoridad tienen mucho que ver con la idea de ser adultos, tener poder, mandar (Berti y Bombi, 1988). Sin embargo, parece que incluso a los 3-4 años niños y niñas son ya capaces de hacer algunas matizaciones a la idea general

de que las autoridades son las que ponen las normas porque tienen poder y conocimientos para hacerlo, y de que los niños no tienen más remedio que someterse a los dictados de la autoridad, sean cuales sean. Por ejemplo, a estas edades pueden ya dar su opinión a propósito de que algunas conductas son incorrectas incluso si una autoridad las acepta como correctas; tal sucede, por ejemplo, en el caso de hacer daño a otros o poner en peligro la seguridad de los demás. Un poco más adelante, a partir de los 4-5 años, niños y niñas entienden ya que las personas con autoridad tienen un poder limitado a aquellas circunstancias o contextos en las que les corresponda ejercerla, pero no extensible *urbi et orbe*: así, el director del colegio tiene autoridad sobre lo que ocurre en el recinto escolar, y puede incluso imponer su autoridad a niños que están haciendo alguna travesura en el parque, pero carece de poder para decidir las normas que deben regir la vida en las casas de los escolares (Laupa y Turiel, 1993).

Niños y niñas de estas edades van, por tanto, elaborando su conocimiento de las relaciones interpersonales; lo hacen con las herramientas cognitivas de que disponen, en parte marcadas por un cierto egocentrismo («Mi amigo es el que juega conmigo y me ayuda»), pero en parte también capaces, al menos parcialmente, de superar una perspectiva puramente centrada en un rasgo o aspecto de la realidad (una figura de autoridad tiene poder, pero romperle los juguetes a otro niño no está bien aunque la autoridad lo permita). Resulta interesante, en este último ejemplo, cómo niños y niñas son capaces de recurrir a sus propias experiencias y emociones (sus sentimientos cuando les rompen juguetes) para modular su comprensión de las situaciones de interacción social.

1.3 Génesis de la comprensión de los sistemas sociales

A medida que crecen, niños y niñas se ven abocados a desarrollarse no sólo como psicólogos intuitivos, sino también como sociólogos intuitivos. Se ven desde el principio inmersos en situaciones e interacciones en las que están implicados hechos, procesos e instituciones sociales: van al hospital, ven a los policías regulando el tráfico, van a la tienda, asisten a centros de educación infantil donde hay director y profesores, oyen hablar mal del gobierno, ven al rey en fotos y monedas, se dan cuenta de que hay gente pobre y gente rica, ven a sus padres sacar dinero de una máquina utilizando una tarjeta de plástico... Es por ello natural que vayan elaborando ideas acerca de la sociedad y su organización, acerca de las profesiones, de las relaciones de compraventa, de la estratificación social, etc. Algunas de estas realidades son muy complejas y contienen muchos aspectos que escapan a la percepción y la experiencia directa de un niño pequeño: ¿quién le confiere la autoridad al policía y de dónde emana el poder del rey o del gobierno?, ¿quién decide si se puede aparcar el coche en un determinado lu-

gar o el sistema de sanciones por las infracciones de tráfico?, ¿por qué cuando vamos a comprar damos dinero y a cambio nos dan los productos comprados más algún dinero?, ¿cómo se convierten unos en ricos y otros en pobres? Muchas preguntas requieren para su respuesta un nivel de razonamiento bastante complejo, pues se refieren a realidades muy intangibles y muy implícitas.

Han sido muchos los contenidos explorados por los estudiosos del conocimiento social interesados por la evolución de la representación social, de las relaciones y las instituciones sociales, como se puede apreciar en la revisión efectuada por Delval (1994). Para dar una idea del progreso que se da en esta parcela del conocimiento social, nos referiremos aquí a dos contenidos que son muy representativos de este ámbito de estudio: la evolución de las ideas económicas y de las ideas sobre la estratificación social. Describiremos ahora brevemente el desarrollo hasta los 6 años, reservando para el capítulo 14 el análisis de lo que ocurre después de esa edad.

Siquiera sea como espectadores, niños y niñas tienen una cierta experiencia con las *nociones económicas*, y muy particularmente con las situaciones de compraventa que tienen lugar en las tiendas. Otras experiencias que implican hechos económicos, como el salario que reciben sus padres por su trabajo o la cuenta corriente de que disponen en el banco, les resultan sin duda más desconocidos, pues carecen de toda experiencia personal al respecto. Las cosas son distintas a propósito de las tiendas, hasta el punto de que a veces son ellos mismos los que compran sus golosinas y los que, a petición del adulto que les acompaña, pagan en la caja de salida del supermercado. Ven entonces que hay dinero en papel y dinero en monedas, que hay veces en que reciben cambio y otras veces en las que no, que a veces se paga con una moneda y se reciben varias monedas como cambio. Además, en sus juegos simbólicos, niños y niñas (particularmente las niñas, es cierto) juegan a las tiendas y pagan con monedas o con tarjetas de crédito ficticias.

Antes de los 6 años, las ideas de niños y niñas a propósito del dinero y de las situaciones de compraventa parecen ser bastante limitadas. Como ha indicado Delval (1994), para niños y niñas de estas edades el dinero es un elemento ritual que se necesita para comprar. No entienden lo de pagar y recibir dinero a cambio, hasta el punto de que creen que una de las formas que los adultos tienen de conseguir dinero es a través del cambio que reciben en sus compras. Y, por supuesto, para ellos es un misterio cómo consigue el tendero las cosas que vende o qué hace con el dinero que recibe; si acaso, pueden pensar que ser tendero es un gran negocio, porque todo el mundo que pasa por allí deja monedas y billetes.

Algo parecido ocurre con las nociones que niños y niñas de estas edades se forman a propósito de la *estratificación social*, es decir, de las diferencias entre pobres y ricos, así como de la forma en que se puede dejar de ser pobre o en que es posible convertirse en rico. En el nivel más elemental de

conocimiento social, que es el que ahora estamos analizando, niños y niñas muestran una tendencia a considerar que ser rico o pobre es una cuestión decidida de antemano, porque uno nace rico o nace pobre. Para pasar de pobre a rico, niños y niñas de estas edades contemplan dos posibilidades: o bien un acontecimiento súbito, como encontrarse una bolsa con mucho dinero, o bien un notable incremento en las horas de trabajo, pues se considera que gana más dinero el que trabaja más horas, de forma que para hacerse más rico basta con añadir más tiempo de trabajo. En uno de los ejemplos citados por Delval (1994), un niño sostiene que si un ingeniero gana más que un albañil es sencillamente porque empieza a trabajar unas horas antes y sigue trabajando unas horas después.

2. Desarrollo de normas y valores

Psicólogos intuitivos que tratan de entender la conducta de los demás y las relaciones interpersonales, sociólogos intuitivos que tratan de dar sentido a las instituciones y las prácticas sociales de su entorno, y también moralistas intuitivos que van a ir desarrollando toda una visión de lo que está bien y lo que está mal, lo permitido y lo prohibido, lo aceptable y lo inaceptable, así como de por qué unas cosas pertenecen a uno de estos grupos y otras pertenecen al otro. Quizá por la gran trascendencia que tienen tanto el desarrollo de estas nociones, como el aprendizaje de lo que en una determinada sociedad se considera permitido y prohibido, todas las grandes teorías evolutivas han tratado de aportar su interpretación sobre la construcción del razonamiento moral. El Cuadro 10.2 muestra resumidamente la forma en que cada una de estas teorías responde a la pregunta de por qué los humanos nos desarrollamos como seres morales.

2.1 Desarrollo de normas y valores antes de los 6 años

En el capítulo 5 se analizó cómo niños y niñas, en el transcurso del segundo año de vida, son ya capaces de manifestar algunas emociones sociomorales como las de orgullo, vergüenza y culpa. Resulta mucho más complejo conocer cómo pueden empezar a comprender el sentido de las normas y de los valores que se pueden atribuir a esas expresiones sociomorales. Además, esa comprensión vendrá fundamentalmente determinada por cuál de los puntos de vista resumidos en el Cuadro 10.2 se adopte. De las diferentes perspectivas teóricas incluidas en ese resumen, ha sido sin duda en la tradición piagetiana, y posteriormente en la conocida genéricamente como cognitivo-evolutiva, donde más datos y evidencias se han acumulado.

De acuerdo con la descripción más clásica, la característica más generalizada de la moralidad de los niños hasta los 6-7 años es la *heteronomía*

Cuadro 10.2 Las causas del desarrollo moral según las diferentes teorías evolutivas

Ninguna de las grandes teorías evolutivas desarrolladas durante el siglo XX ha dejado de plantearse la pregunta de por qué y cómo las personas desarrollamos una conciencia moral. De manera muy esquemática, éstas han sido sus respuestas:

Psicoanálisis

Los niños pequeños son amorales: carecen de inhibiciones y su *ello* está orientado a la obtención del placer. Por procesos que se explicaron en el capítulo 1, aparece pronto el *yo* como instancia que se encarga de canalizar los deseos de forma socialmente aceptable o de posponer su satisfacción. Entre los 3 y los 6 años se desarrolla el *super-yo*, conciencia moral interiorizada una vez aceptada la primacía del principio de realidad sobre el principio del placer.

Teorías del aprendizaje

También en este caso el desarrollo de la conciencia y el comportamiento moral se explican como un proceso de interiorización, aunque los mecanismos implicados son sensiblemente diferentes a los del psicoanálisis. El énfasis se pone aquí, por una parte, en los procesos de condicionamiento y de aprendizaje vía reforzamiento de conductas y normas; por otra, en el aprendizaje que se lleva a cabo a través de la observación de modelos, particularmente de aquellos que el niño o la niña perciben como dotados de autoridad y prestigio.

Teoría piagetiana

En lugar de explicar el desarrollo moral como un proceso de fuera hacia adentro, como las dos teorías anteriores, la explicación piagetiana lo entiende más bien como un proceso de dentro hacia afuera. En este caso, el desarrollo del razonamiento moral es un derivado del desarrollo del pensamiento lógico, no observándose cambios importantes en la forma de razonar moral mientras no se produzcan avances en el razonar lógico más general. Autores que, como Kohlberg, han desarrollado los planteamientos piagetianos iniciales, comparten el postulado básico de que el desarrollo moral tiene un componente básico de desarrollo cognitivo. Y comparten también la creencia en la universalidad de la secuencia de estadios propuesta.

Teoría vygotskiana

Como todos los procesos psicológicos superiores, el razonamiento moral está mediado por instrumentos simbólicos como el lenguaje y las formas del discurso. Como consecuencia de la comunicación social y del diálogo con quienes les rodean, niños y niñas van siendo capaces de un diálogo moral interno que no es sino la transposición intrapsicológica de las conversaciones y diálogos mantenidos con otros. Por ello, el desarrollo moral se entiende aquí como una construcción sociocultural (y, por tanto, relativa al contexto en que se origina) y no como un proceso de construcción individual elaborado al hilo del desarrollo cognitivo.

moral, según la denominación de Piaget (l932). En los trabajos de este autor se planteaban a los niños cuestiones sobre el respeto a y la transgresión de las reglas de los adultos, sobre el respeto a las reglas de los juegos infantiles, sobre la responsabilidad de los actos, sobre el castigo, etc. La moral heterónoma es la del respeto unilateral y la obediencia a los adultos. De acuerdo con la interpretación de Piaget, el niño respeta las reglas impuestas por el adulto creyendo que son absolutas, inflexibles e inmodificables. En la moral heterónoma, la bondad de un acto se mide no en función de la intención que lo ha originado, sino de su conformidad material con las reglas establecidas. Ello conduce a un realismo moral en el que los niños consideran que si una regla es desobedecida, se debe sufrir un castigo; otro indicador del realismo moral es la creencia en la justicia inmanente: los accidentes y percances no ocurren por azar, sino que son siempre merecidos, sucediendo frecuentemente porque previamente se ha desobedecido una norma. Niños y niñas de estas edades son extremadamente objetivos en su evaluación de las conductas morales: las reglas son obedecidas o no lo son, y no se siente la necesidad de hacer juicios subjetivos de los motivos o intenciones de la persona que realiza la acción; para determinar si un acto está bien o está mal, lo único que hay que hacer es analizar sus consecuencias y su conformidad con las normas.

En la misma línea que los de Piaget se encuentran los trabajos de Kohlberg (1976), que analizó los razonamientos de niños y niñas ante dilemas morales como el descrito en el Cuadro 10.3. A partir de las respuestas obtenidas, Kohlberg propuso una secuencia evolutiva en tres estadios dependiente del desarrollo cognitivo general. De esos tres estadios (preconvencional, convencional y postconvencional), sólo el *preconvencional* se corresponde con las edades que en este capítulo estamos analizando. Se trata de un estadio muy relacionado con el concepto de heteronomía moral descrito por Piaget: los juicios que el niño emite están basados en la opinión de quienes para él son fuente de autoridad, es decir, los padres y, en su caso, los profesores. En consonancia con la tendencia del niño preoperatorio piagetiano a centrarse en lo externo y visible, en coherencia también con la tendencia de estas edades a basar el conocimiento de los demás en lo observable, los criterios para determinar lo que está bien y lo que está mal son también más externos que internos. Lo fundamental es comprobar las consecuencias de un acto: si coinciden con las normas establecidas por los adultos, el acto es aceptable y no se justifica el castigo; si violan esas normas, se trata de una conducta inaceptable que debe ser castigada. Como reflejo del egocentrismo atribuido por la teoría piagetiana a estas edades, se encuentran también respuestas hedonistas del tipo «lo bueno es lo que me gusta y lo que quiero». En un nivel más avanzado de este mismo estadio preconvencional (un nivel situado más bien por encima de las edades que ahora consideramos) empezarán a observarse argumentaciones de tipo instrumental (puedo hacer aquello que no es castigado; no puedo hacer lo que

Cuadro 10.3 El dilema de Heinz

La utilización de situaciones hipotéticas para pedir a niños y niñas juicios morales fue iniciada por Piaget en su trabajo pionero sobre desarrollo moral (Piaget, 1932), en el que pedía a sujetos de diferentes edades sus opiniones sobre el respeto a las reglas de los juegos, sobre la responsabilidad de los actos y sobre el castigo. Kohlberg (1976) siguió una estrategia parecida, siendo su dilema de Heinz un clásico en el estudio del razonamiento moral:

En Europa, una mujer estaba a punto de morir a causa de un especial tipo de cáncer. Había una medicina que tal vez pudiera salvarla, según la opinión de los médicos; se trataba de un derivado del radio que había descubierto un farmacéutico de la misma ciudad. La producción de la medicina era cara, pero además el farmacéutico, a la hora de fijar su precio, multiplicaba por diez el coste de producción, de forma que si a él le costaba 200, el precio que fijaba era de 2.000. Heinz, el marido de la enferma, no tenía esa cantidad de dinero y después de pedir prestado a todos sus conocidos, sólo disponía de la mitad de lo necesario para comprar la medicina. Fue entonces al farmacéutico, le explicó la gravedad del caso y le pidió que le vendiera la medicina por un precio más bajo o que le permitiera posponer el pago. Pero el farmacéutico dijo que no, que era su descubrimiento y que quería sacarle un buen rendimiento. Desesperado, una noche Heinz rompió la puerta de la farmacia y robó la medicina para su mujer.

FUENTE: Kohlberg, 1976.

merecería un castigo si lo hiciera) y empiezan a aparecer razonamientos que toman en consideración a otras personas, pero sólo en el contexto de relaciones recíprocas («Hago esto por ti si tú haces lo otro por mí»).

En éste, como en tantos otros contenidos, se observa el conocido tropismo de las posiciones piagetianas hacia la consideración de los contenidos cognitivos previos a los 6 años como característicamente limitados y carentes de una adecuada comprensión de la realidad; resulta casi inevitable en estas posiciones que haya que esperar a los 6-7 años para encontrar razonamientos no egocéntricos, no anecdóticos, no impresionistas. Como se mostró en el capítulo 7, hay en las descripciones *à la* Piaget una irrefrenable tendencia a caracterizar todo este período por lo que aún no es, una especie de oscuridad lógica a la espera de la luminosa racionalidad que lo alumbrará todo a partir de los 6-7 años. Sin embargo, hay ya suficientes evidencias como para decir que las limitaciones están más en esa teoría que en la mente de niños y niñas, y ello es también cierto a propósito del razonamiento moral, como muestran los datos que a continuación se revisan.

Comenzando por lo más simple y temprano, las observaciones que Dunn (1988) efectuó con bebés de casi 2 años interactuando en casa con sus familiares evidencian que, incluso a esta edad tan temprana, niños y niñas demuestran tener ya bastante conocimiento de las conductas que están prohibidas en casa o que pueden molestar a otros, tal y como puede deducirse del hecho de que se escondan tras realizar esas acciones o de que las tachen

de «malas». Esas observaciones recogieron también evidencias de la capacidad de niños y niñas de estas edades para consolar a sus hermanos cuando sufren, o para reñirles y recordarles de manera muy simple las normas de convivencia cuando las transgreden («los juguetes no se rompen», «los zapatos se guardan en el armario»). Los datos de Snow (1987) abundan en este sentido y añaden información acerca de que, entre los 2 y los 6 años, niños y niñas incrementan en sus conversaciones diarias las referencias a lo que está bien o mal, a lo que debe o no debe hacerse, al tiempo que aportan justificaciones progresivamente sofisticadas para esos juicios morales.

No sólo parece documentado que niños y niñas van ganando en comprensión acerca de las normas que rigen la convivencia en su mundo social, sino que, además, parecen diferenciar entre *normas morales y convencionales*. Como ha mostrado Turiel (1983), en el ámbito de los temas de que nos estamos ocupando hay que distinguir entre moralidad y convención; mientras que el primer concepto hace referencia a conceptos morales y de justicia, el segundo se refiere a la organización social y a las normas convencionales, estableciéndose así una distinción entre lo moral (referido a contenidos tales como que no se debe robar, no hay que hacer daño a los demás, etc.) y lo convencional (referido a normas de cortesía, uso del tú o del usted, comportamiento en la mesa a la hora de la comida, etc.). Pues bien, los estudios de Smetana (1981) han confirmado que niños y niñas de 3-4 años distinguen entre ambos tipos de normas, argumentando que está «muy mal» pegar a otro niño y sólo «un poco mal» guardar los juguetes en un lugar equivocado. Tiene interés resaltar que, ya a esta edad, niños y niñas sostienen que cometer transgresiones morales está mal, incluso si hipotéticamente no hubiera reglas concretas que las prohibieran, al tiempo que muestran una mayor permisividad ante la transgresión de normas convencionales, haya o no normas que las regulen.

La idea del respeto absoluto y reverencial a las normas de los adultos en niños y niñas de estas edades tampoco parece recibir apoyo suficiente en las evidencias empíricas. Así, por ejemplo, Corsaro (1990) ha descrito toda una «vida subterránea» en las guarderías y centros de educación infantil, una cultura de los iguales en la que las normas se transgreden a espaldas de los profesores; así, en contra de la prohibición de llevar juguetes de casa a la escuela, tanto los niños estadounidenses como los niños italianos observados llevaban pequeños juguetes (cochecitos, muñecas de pequeño tamaño...) que escondían en sus bolsillos y que sólo sacaban para jugar cuando no se sentían observados por los adultos. Algunos comportamientos habitualmente prohibidos, como la agresión o la burla, se llevaban a cabo mucho más frecuentemente en ausencia del profesor o a sus espaldas (y muy particularmente cuando el propio profesor era objeto de burlas y muecas).

No sólo se ha estudiado el modo en que niños y niñas se sitúan frente a las normas y prohibiciones, sino también cómo van construyendo el lado más positivo de la moralidad, el que tiene que ver con los valores que deben

orientar su comportamiento (solidaridad, justicia, respeto, etc.). La mayor parte de estos estudios se han llevado a cabo con entrevistas en las que se plantean situaciones más conocidas y familiares para los propios niños que las usadas en los trabajos clásicos de Piaget y de Kohlberg; así, los problemas planteados no tienen nada que ver con las tribulaciones de Heinz ante el farmacéutico mezquino (tan alejadas de las experiencias, preocupaciones e intereses de niños y niñas de estas edades), sino que se refieren a cosas mucho más apasionantes a estas edades, como el reparto de caramelos, la decisión sobre si ayudar a un compañero caído y lastimado o más bien seguir jugando a algo que gusta mucho, y cosas de este tenor.

Así, se ha estudiado la evolución de los razonamientos de *justicia distributiva* en los niños, referida al reparto justo y a compartir con otros (Damon, 1988). Las primeras conductas de compartir con otros aparecen muy temprano, probablemente sin estar aún dotadas de un significado estrictamente moral: en su segundo o tercer año, niños y niñas comparten posesiones (dulces, juguetes) como parte de un ritual social alentado por los adultos o imitado de otros. Sin embargo, en el cuarto año la conducta de compartir empieza a llenarse de valor moral, en un proceso estimulado por la conjunción de su comprensión empática de los sentimientos de otros, y de los razonamientos oídos a los adultos y que dotan de sentido moral a la acción. En efecto, a partir de los 3-4 años, niños y niñas parecen aceptar que tienen el deber de compartir, volviéndose de hecho más proclives a hacerlo incluso sin la presencia y la presión de los adultos. Sin embargo, eso no implica que supongan que hay que ser tan generoso con los demás como con uno mismo. De hecho, niños y niñas de estas edades no suelen ser equitativos a la hora de tomar decisiones de reparto justo, aportando razonamientos en los que, o bien se confunde el propio deseo con lo que es honrado («Para mí más, porque me gustan mucho»), o se hace referencia a una reciprocidad claramente autointeresada («Comparto con mi amigo porque, si no, él no me dará a mí otras veces»), o bien se disfraza el propio interés con justificaciones aparentemente «objetivas» («A nosotros nos tienen que dar más porque somos más altos»). Estas últimas justificaciones son evidentemente autointeresadas, pero al estar basadas en datos externos, son en cierta medida una evidencia de que el razonamiento va saliendo de la propia perspectiva para ir tomando en consideración la de los otros.

También se ha estudiado el *razonamiento moral prosocial*, es decir, los juicios de niños y niñas a propósito de lo que hay que hacer cuando otra persona se encuentra en apuros y necesita ayuda, como en el ejemplo que aparece en el Cuadro 10.4; se intenta así conocer las razones que les llevan a decidir consolar, ayudar, proteger o compartir con alguien que tiene una dificultad evidente, sin que haya normas o leyes externas que condicionen la actuación del protagonista (Eisenberg, 1989b). Por lo que sabemos, niños y niñas de entre 4 y 6 años deciden mayoritariamente actuar prosocialmente apelando a las necesidades físicas o psicológicas de la persona en dificultad

Cuadro 10.4 Ejemplo de los dilemas utilizados para estudiar el razonamiento prosocial

Una tarde, Ana pasaba por la calle cuando, al llegar a una esquina, vio cómo dos niñas le estaban pegando a otra porque le querían quitar su monopatín. ¿Qué crees tú que haría Ana? ¿Por qué?... Pero es que resulta que Ana iba al circo esa tarde. Lo que lleva en su mano es una entrada para el circo que le han regalado sus tíos; si se queda a defender a esa niña, se perderá la función. ¿Qué crees tú que hará Ana?: ¿quedarse a defender a esa niña o irse al circo? ¿Por qué?

FUENTE: González y Padilla, 1984.

(«Me quedaría a ayudar a esta niña porque la están pegando», «Yo jugaría con este niño, porque está solo y está llorando»). Por lo demás, estos datos de razonamiento concuerdan con las observaciones naturales efectuadas en los hogares, tanto en relación con la creciente comprensión emocional de niños y niñas, como respecto a su disposición a consolar o ayudar a otros en apuros (Dunn, 1988; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner y Chapman, 1992). Sin embargo, si aparece un claro conflicto de intereses entre los protagonistas de situaciones que reclaman una toma de decisión prosocial o no, como en el caso de la niña del Cuadro 10.4, es frecuente que niños y niñas de estas edades decidan no actuar prosocialmente y razonen de forma hedonista, es decir, orientada al propio beneficio («Yo me iría al circo para no perderme los payasos y los leones»). Este hedonismo pone probablemente de manifiesto la escasa solidez de los razonamientos morales prosociales, en los que aún no aparecen referencias a principios abstractos en la forma de valores morales que guíen y sostengan la actuación prosocial en situaciones difíciles y que requieren esfuerzo, y quizá alguna pérdida, por parte de quien la realiza.

Todos estos datos nos llevan bastante lejos de la heteronomía moral y el preconvencionalismo de las teorías más tradicionales. Nos sitúan ante niños y niñas que muestran un temprano discernimiento de lo que es aceptable e inaceptable en su entorno, de lo que son normas de obligado cumplimiento y costumbres que habitualmente es aconsejable tener en cuenta, de lo que es justo e injusto. Es cierto que en las edades previas a los 6 años muchas de estas ideas proceden directamente de la construcción social de la mente infantil, es decir, de la influencia adulta, y que hay por tanto un apreciable nivel de heteronomía. Ciertamente, niños y niñas de estas edades no son aún capaces de elaborar códigos morales originales y ajenos a la influencia adulta, aunque trabajos como el citado de Corsaro (1990) muestran que ya en la escuela infantil el grupo de iguales desarrolla una cierta cultura de infracción de normas. Cierto también que los razonamientos sobre justicia distributiva y sobre situaciones prosociales ponen de manifiesto tendencias egocéntricas o hedonistas («A mí más, porque me gustan mucho»). Pero,

como se ha visto ya en tantos ámbitos, el desarrollo del razonamiento moral no parece ir de las carencias generalizadas previas a los 6 años a la competencia generalizada posterior a esa edad, sino que presenta una progresión bastante más continua y homogénea, en un proceso lento y gradual en el que desde edades muy tempranas niños y niñas muestran competencias y capacidades que van siendo progresivamente elaboradas; en un proceso también en el que por encima de los 6 años no siempre se razona con una lógica carente de dificultades y limitaciones. Pero de lo que ocurre a partir de esta edad trataremos en el capítulo 14.

2.2 Fuentes del desarrollo moral

Lo que cuestionan las investigaciones a que acabamos de referirnos, no es sólo la visión de las competencias infantiles en materia de razonamiento moral como caracterizadas por limitaciones e incompetencia lógica, sino también las causas a las que se atribuye el progreso que en esos razonamientos se observa en las edades de que nos estamos ocupando en este capítulo. En la visión piagetiana clásica, el peso de las estructuras lógicas en cada momento disponibles inclinaba la balanza del lado de los razonamientos heterónomos o del lado de los autónomos (de los que se hablará en el capítulo 14). Naturalmente, Piaget no podía ignorar la influencia de los adultos, pero no es casualidad que la transición de un nivel evolutivo al siguiente se produjera en la estela de la poderosa corriente que arrastra el pensamiento de la intuición a la lógica. En esta perspectiva, como posteriormente acentuó Kohlberg, el desarrollo cognitivo es condición necesaria para el desarrollo del razonamiento moral, aunque no es condición suficiente; así se pone de manifiesto en el hecho de que los estadios descritos por Kohlberg no tienen su fecha de inicio marcada por una transición en las capacidades lógicas, habiendo un *décalage* en el que habitualmente los cambios en el desarrollo cognitivo (de la intuición a la lógica; de la lógica concreta a la formal) ocurren bastante antes que los cambios en el razonamiento moral (la transición del nivel preconvencional al convencional, y de éste al postconvencional).

No cabe duda de que la capacidad de razonamiento general que un niño o una niña tenga va a influir sobre su capacidad de razonamiento en asuntos que tienen que ver con el ámbito de la moral; difícilmente podría ser de otra manera. Sin embargo, ni los progresos en el ámbito de las capacidades lógicas generales tienen por qué traducirse en progresos en el razonamiento moral, como acabamos de ver sostener a Kohlberg, ni el razonamiento es lo único implicado en la toma de decisiones morales, en la que con mucha frecuencia intervienen factores no cognitivos como las emociones y, muy particularmente, la empatía. Una niña de 2 años no tiene en general una gran competencia lógica; pero sabe lo que es caerse, hacerse mucho daño y san-

grar, de manera que cuando ve a un camarada en circunstancias parecidas, no tiene que hacer grandes apelaciones a la lógica para saber que ese niño está sufriendo y necesita ayuda. Un niño de 3 años no tiene ideas muy complejas a propósito de las normas y su racionalidad, pero sabe muy bien que no puede pegar a su hermano pequeñito, que no debe romper las cosas suyas ni las de los demás, y que hay otro buen montón de cosas que no están permitidas y que si se hacen dan como resultado reprimendas y castigos.

Además de las capacidades de razonamiento, las vivencias emocionales de tipo empático y la participación social en las interacciones con adultos y compañeros son una fuente de aprendizaje y de desarrollo moral. A propósito del papel de esta participación social, baste con referirse a los resultados del estudio realizado por Eisenberg, Lennon y Roth (1983) en el que se evaluaron el razonamiento prosocial de niños y niñas al mismo tiempo que las prácticas educativas de sus madres; los datos mostraron que los niños y niñas de entre 4 y 6 años que mostraban un razonamiento prosocial más orientado a las necesidades de otros, tenían madres que en sus interacciones expresaban con frecuencia principios morales, y que estimulaban en ellos la empatía y la adopción de la perspectiva de los demás. Resultados parecidos se han encontrado en los estudios que han evaluado las respuestas que, tras cometer una transgresión moral, recibían niños y niñas en casa de parte de sus madres (Smetana, 1989b), o en la escuela de parte de sus profesores (Nucci y Turiel, 1978); en ambas situaciones, niños y niñas eran invitados a valorar lo inadecuado de su acción haciendo referencia a principios morales, animándoles a ponerse en el lugar de las víctimas y a darse cuenta del daño causado, así como a empatizar con sus sentimientos. Madres y profesores respondían de otra manera a las transgresiones de normas convencionales, que eran seguidas de instrucciones para que cesase la conducta y de referencias a reglas y sanciones. Según Grusec y Goodnow (1994), existe una cierta correspondencia entre el tipo de problema o situación y la forma típica de reaccionar por parte de los padres; así, mientras que la violación de normas convencionales (no tener buenos modales, por ejemplo) da lugar a razonamientos por parte de los padres, las conductas que implican dañar o molestar a otros dan lugar a una combinación de razonamientos y de actuaciones impositivas (del tipo conocido como afirmación de poder), y aquellas en las que se rompen cosas o se dañan los objetos de otros dan lugar a la imposición de castigos (afirmación de poder punitiva). También en el ya citado trabajo de Corsaro (1990) se observó una reacción diferente de los profesores ante las transgresiones morales y las convencionales, adoptando en general una actitud mucho más permisiva ante las segundas que ante las primeras.

Algunos autores (Zahn-Waxler y Radke-Yarrow, 1982; Dunn, 1987; Snow, 1987) han descrito los procedimientos a través de los cuales padres y madres contribuyen a echar los cimientos de la futura comprensión moral de sus hijos: por una parte, negociar con ellos el sentido moral de los com-

portamientos, explicándoles por qué son buenas o malas determinadas acciones, tanto por sus consecuencias como por la intención con la que se llevaron a cabo; con ello, como plantea el paradigma sociocultural, se construye la narración que convierte un acto neutro en uno de carácter moral, gestando en la interacción el razonamiento moral que luego habrán de utilizar niños y niñas individualmente. Por otra, animarles a tomar en consideración y empatizar con los sentimientos de otras personas a las que causaron algún daño o a las que podrían hacer felices con una actuación prosocial; de este modo, potencian los componentes emocionales que favorecen la comprensión interpersonal y la actuación moral.

De todas formas, estamos lejos de creer que la presión socializadora de los adultos va a conducir invariablemente a una apropiación de normas y valores por parte de los niños. Grusec y Goodnow (1994) han mostrado que las cosas son más complejas y han propuesto un modelo en el que la interiorización vendrá determinada por tres componentes. En primer lugar, por la percepción que el niño o la niña tenga de las intenciones de sus padres; dicha percepción dependerá de factores tales como la claridad de los mensajes (lo que Ceballos y Rodrigo, 1998, han denominado muy apropiadamente la «legibilidad» de los mensajes y las conductas parentales), la capacidad de interpretación de los mensajes que el niño o la niña tenga (capacidad muy determinada por su nivel evolutivo), sus sesgos a la hora de interpretar las cosas y su estado emocional. En segundo lugar, la interiorización de los mensajes educativos vendrá determinada por el grado de aceptación de dichos mensajes, que a su vez dependerá de la calidez de las relaciones padres-hijos y de hasta qué punto la actuación de los padres es o no considerada justa y proporcionada por el niño o la niña a que se dirige. En tercer lugar, la interiorización de los mensajes dependerá de hasta qué punto su destinatario siente que ha participado en su elaboración, o los vive como una mera imposición por parte de los padres (Palacios, 1999c).

Por lo demás, la influencia socializadora procede no sólo de padres y profesores, sino también de los propios compañeros. Los mismos estudios que se han citado un par de párrafos más arriba mostraron que niños y niñas respondían a las transgresiones morales de sus compañeros o sus hermanos defendiendo a las víctimas, ordenando o pidiendo a los agresores que cesaran en su comportamiento y haciéndoles ver las consecuencias de sus acciones; mientras, las transgresiones de normas convencionales quedaban frecuentemente sin respuesta. Esta diferente actitud ante unas transgresiones y otras probablemente se deba a su distinto efecto sobre los demás: las transgresiones morales provocan aflicción o daño a otros, lo que no ocurre con las convencionales. La observación de los distintos sucesos, la reacción emocional de las víctimas, las respuestas de otros testigos, sus experiencias personales con la situación de que se trate, y, ciertamente, sus capacidades de razonamiento ayudan a niños y niñas a discriminar las transgresiones que son realmente relevantes de aquellas otras que tienen una importancia menor.

Como se ha señalado más arriba, los niños son sensibles no sólo a la moral adulta, sino también a la cultura moral que se genera en el grupo de iguales. Una cultura que ya en estas edades tempranas muestra la capacidad de la interacción social para generar desarrollo psicológico, como se pone de manifiesto en el hecho de que a veces la cultura moral de los iguales no coincida con la de los adultos, dando lugar a complicidades y normas internas del grupo en las que los pequeños encuentran ocasión de permitirse el placer de actuar de manera diferente a lo que les indican las muy razonables y severas admoniciones adultas.

11. Desarrollo y conducta social de los 2 a los 6 años

María del Carmen Moreno

Las páginas que siguen versan sobre uno de los temas que hoy en día despierta más interés entre los investigadores. El estudio del desarrollo social había permanecido durante décadas eclipsado por el énfasis puesto sobre diferentes procesos de naturaleza cognitiva. Además, lo que durante décadas hemos sabido acerca del desarrollo social ha estado vinculado al estudio del desempeño de las figuras de socialización paternas, especialmente la madre, no siendo hasta prácticamente la década de 1980 cuando se produce un despegue espectacular en la investigación centrada en los procesos propios del desarrollo social y especialmente en torno a lo que más adelante definiremos como relaciones horizontales.

Tanto este capítulo como el 15, que le sirve de continuación, están dedicados al análisis de esas relaciones horizontales entre los 2-6 y los 6-12 años, respectivamente; este análisis fue hecho ya, en relación con los dos primeros años, en el capítulo 5. En las páginas que siguen, tras analizar el significado de la conducta y la experiencia social, nos detendremos en un primer momento en las relaciones entre hermanos; a continuación pasaremos a desgranar las características de la experiencia social con iguales; para ello seguiremos las recomendaciones que distintos autores vienen haciendo de diferenciar entre las interacciones, las relaciones y el grupo (por ejemplo, Rubin, Bukowski y Parker, 1998). Así, hemos seleccionado como ejemplos de conductas interactivas las lúdicas, las agresivas y las prosociales; como un tipo especial de relación, la amistad y como típico de la dinámica grupal, las jerarquías de dominio. La última parte del capítulo se dedi-

ca a una reflexión acerca de los determinantes de la experiencia social a estas edades; en ella adoptaremos una visión evolutiva sensible a los elementos del mesosistema (conexiones entre las influencias de la familia y de los iguales) y el macrosistema (influencia de factores culturales).

1. Los iguales ¿una nueva experiencia social?

En las últimas décadas se ha hecho un lugar común decir que la persona en desarrollo es concebida no como un ente pasivo que se limita a recibir influencias externas, sino como un sujeto activo con capacidades y actividades que le convierten en coprotagonista de su propio desarrollo; no como la consecuencia de influencias verticales madre-hijo, sino como resultado de procesos bidireccionales y multidireccionales en los que intervienen todos los miembros de la familia o del contexto de que se trate; no como una realidad parcelada en contenidos estancos, sino como una totalidad integrada en la que no es posible distinguir netamente entre el sujeto pensante en contraposición con el sujeto afectivo. Además, el análisis de los procesos de desarrollo ha experimentado una renovación conceptual y metodológica ya tratada en el capítulo 1, con un mayor énfasis en la multiplicidad de contextos y de agentes de socialización y estimulación.

Aunque a lo largo de este capítulo, así como del 15, irán apareciendo muchos ejemplos que ilustren esta nueva mentalidad, nos centramos ahora en uno de ellos, relacionado con los agentes de socialización; en concreto, en la definición de las relaciones verticales y horizontales (Hartup, 1989). La experiencia social de los niños y niñas antes de los 2 años gira fundamentalmente en torno a las relaciones con adultos; a este tipo de relaciones las denominamos *verticales* y están definidas por la asimetría entre los protagonistas (por ejemplo, entre la madre y el niño); son relaciones basadas en la complementariedad entre personas que tienen un estatus y unas competencias claramente diferentes. A partir de los 2 años, y en la medida en que el niño o la niña asista a entornos de cuidado o educación extrafamiliar, empiezan a tener una presencia estable y creciente en su vida las *relaciones horizontales;* se trata de relaciones simétricas (niño-niño) basadas en la igualdad, la reciprocidad y la cooperación entre personas con estatus y destrezas semejantes o muy parecidos.

Niños y niñas se enfrentan en esta etapa a un nuevo horizonte social. Situados en su perspectiva, es posible detectar muchas claves de continuidad entre las experiencias de socialización vertical predominantes en su vida familiar y las horizontales, más novedosas desde el momento en que aparece la relación estable con iguales. Así, por ejemplo, unas y otras utilizan las mismas técnicas (el refuerzo, el castigo, el modelado, etc.) y con objetivos de socialización muy parecidos (en general, familia e iguales tienden a socializar en la misma dirección). También es posible hallar coincidencias en las

funciones que cumplen: ambos tipos de relaciones influyen prácticamente sobre la totalidad de los procesos psicológicos (identidad de género, conducta prosocial, agresividad, autoregulación, autoestima, etc.). Tomemos como ejemplo una función prototípica de la familia, la de servir de escenario para el establecimiento de los vínculos de apego analizados en el capítulo 5. Pues bien, también los iguales pueden llegar a funcionar como objetos de apego para los niños, especialmente en momentos de estrés o de novedad. Recuérdese el caso extremo, relatado por Anna Freud y la monja Sophie Dann, cuando al finalizar la Segunda Guerra Mundial tuvieron ocasión de estudiar a un grupo de niños que había llegado a un centro de acogimiento británico después de pasar por sucesivos campos de concentración; eran niños que habían crecido sin sus progenitores y sin ninguna figura adulta estable, pero juntos; lo que observaron estas dos mujeres es que aquellos niños habían logrado construir entre ellos unos lazos afectivos muy estrechos: se preocupaban mucho unos de otros, se aportaban cuidados, toleraban mal las separaciones, procuraban estar muy próximos unos de otros, especialmente cuando alguien ajeno al grupo se aproximaba, etc. En conjunto, mostraban un curioso paralelismo con las conductas del grupo de pequeños monos rhesus que los Harlow criaron sin madres (Suomi y Harlow, 1978), con unos sólidos vínculos de apego que les aportaban la protección y seguridad que en situaciones normales les hubieran propiciado los cuidadores adultos estables.

No obstante, aunque es evidente que es posible encontrar paralelismos entre ambas experiencias (verticales y horizontales), también lo es que hay notables diferencias. Así, mientras que en el entorno familiar el niño tiene un lugar garantizado, un conjunto de afectos y actitudes incondicionales, en el grupo de iguales deberá buscarse un lugar por méritos propios. Por otro lado, hay competencias que se promueven especialmente en el contexto de las relaciones verticales (típicamente, el apego), mientras que otras se promueven mejor en el de las horizontales (por ejemplo, el aprendizaje en la resolución de conflictos). De igual manera, hay procesos de influencia especialmente relevantes en la experiencia de interacción vertical, como es el caso, por ejemplo, de la enseñanza directa en la que el adulto explica a la niña cómo se hace algo, mientras que otros, como la imitación y la comparación social, están especialmente presentes en la interacción con el grupo de iguales.

2. Las relaciones entre hermanos de los 2 a los 6 años

Aunque los índices de natalidad en los países occidentales, y especialmente en España, se sitúan en cifras muy bajas, la experiencia de tener un hermano es una realidad para muchos niños y niñas. Probablemente, lo primero que hay que destacar es que las relaciones entre hermanos constituyen un tipo especial de vinculación a medio camino entre las relaciones horizonta-

les y las verticales que acaban de definirse, con elementos de unas y de otras, de complementariedad y de reciprocidad. A pesar, por un lado, de que la literatura universal ha dedicado páginas memorables a estas relaciones (véase, por ejemplo, *Los hermanos Karamazov* de F. Dostoievski o *El príncipe destronado* de M. Delibes), y a pesar también de que todos los adultos que han tenido hermanos serían capaces de reconocer a estas figuras como hitos importantes en sus historias vitales, lo cierto es que la investigación evolutiva les ha dedicado poca atención. Las primeras referencias que aparecen a su influencia vienen de la mano de autores psicoanalíticos, que centran su interés en los sentimientos de rivalidad a que dan lugar y en cómo a través de las relaciones con hermanos los niños tienen la oportunidad de aprender a encontrar una expresión legítima al odio. Pero las relaciones entre hermanos son mucho más que rivalidad y celos (Arranz y Olabarrieta, 1998). Sin duda, otro de los rasgos que las caracteriza es el enorme abanico de emociones y sentimientos a que dan lugar; a pesar de que entre las parejas de hermanos hay diferencias en el sentido de que unas son más cálidas y positivas que otras, son una de las figuras socializadoras a las que se suelen dirigir las emociones más intensas y variadas, tanto las más positivas como las más negativas, así como las manifestaciones de ambivalencia más sofisticadas.

Tras el psicoanálisis, una segunda aproximación al estudio de las relaciones entre hermanos trató de ver en las variables de constelación familiar (número de hermanos, espaciamiento entre ellos, orden de nacimiento, composición sexual de la fratría) la clave de su influencia sobre el desarrollo. Se recogieron datos de muestras numerosas, observándose que los hijos primogénitos tendían a tener mejores logros académicos y profesionales, así como mejores puntuaciones en pruebas de inteligencia. Cuando los datos fueron revisados años más tarde, se pudo comprobar que en ellos había un importante sesgo de clase social, ya que las familias de clase media-alta tendían a tener menos hijos que las de clase baja, con lo cual las menores puntuaciones de los hijos no primogénitos no eran necesariamente consecuencia de esa condición, sino más bien de crecer en entornos menos estimuladores de esos aspectos del desarrollo. Aun con todo, parecía que la posición ordinal sí podía ejercer una cierta influencia, aunque bastante menor que la sospechada en un primer momento; la experiencia de ser primogénito parecía ser algo en sí mismo diferente a la de ser segundo, tercero, etc., y, por lo tanto, cada una de estas posiciones dejaría una determinada huella diferencial en la psicología del individuo. Algunos trabajos han tratado de analizar estas diferencias con mejores controles metodológicos y han observado cómo, en efecto, los primogénitos se enfrentan a progenitores más inseguros y ansiosos, más exigentes, que suelen dedicarles más tiempo, que supervisan más de cerca sus actividades y logros, todo lo cual podría ayudar a entender la tendencia que parece hallarse entre ellos a estar más orientados al logro y a ser algo más ansiosos.

Pero tampoco es ésta la línea de investigación que se considera hoy día más prometedora, sino aquella que, combinada con seguimientos longitudinales, trata de ver con exhaustividad y sobre el terreno (es decir, observando a los protagonistas en sus hogares) el significado que tiene para un niño o una niña el nacimiento de un hermano, que presta atención a los cambios de distinta naturaleza y grado que acompañan a esa experiencia, que registra cómo es la génesis de estas relaciones, cómo evolucionan y qué variables ayudan a entender la diversidad entre unas parejas y otras.

Muchos niños y niñas entre los 2 y los 6 años viven la experiencia del nacimiento de un hermano o una hermana. Probablemente, muchos años después recuerden ese momento como un hito en la autoconciencia y, sin duda, como un punto de inflexión en sus vidas. Es lógico que la experiencia deje esa huella, porque el nacimiento de un hermano suele llegar acompañado de cambios muy importantes en las rutinas de vida de los pequeños de estas edades y significa el inicio de una vida en común con alguien con quien se va a compartir casi todo: objetos, espacios, rutinas y, sobre todo, figuras de apego. Los cambios iniciales que experimenta la vida del mayor tras la llegada del hermano al hogar son de naturaleza muy variada, pero sólo vamos a mencionar los que tienen que ver con sus relaciones con quien hasta ese momento ha sido su figura de apego central, en torno a la cual han pivotado buena parte de sus experiencias y emociones: su madre.

Los trabajos de Dunn y Kendrick (1982) son muy reveladores de los cambios a que hacemos referencia: el número de enfrentamientos entre la madre y el primogénito antes y después del nacimiento del pequeño aumenta significativamente; disminuye de forma evidente el tiempo de interacción conjunta entre ambos; se produce un cambio en quién lleva la iniciativa a la hora de comenzar los episodios de interacción (antes del nacimiento del pequeño, solía ser la madre quien los comenzaba; después, son los hijos mayores quienes pasan a adoptar un papel más protagonista, salvo cuando se trata de un episodio de naturaleza prohibitiva, donde la madre no deja de renunciar a tener iniciativa); finalmente, otro de los cambios hallados tiene que ver con los temas de conversación entre la madre y el mayor: antes del nacimiento del hermano, las conversaciones giraban muy frecuentemente en torno al propio niño (sus deseos, sus intereses), mientras que tras el nacimiento del hermano se discute ampliamente acerca de los deseos, intereses y circunstancias de otro distinto al propio niño («Creo que llora porque tiene hambre»), algo que algunos autores coinciden en destacar como una transformación importante en el mundo egocéntrico del mayor. No es raro que, especialmente en las primeras semanas tras la llegada del nuevo miembro a la casa, el mayor o la mayor experimenten un período de ajuste hasta adaptarse a esos cambios, unas semanas en las que habitualmente aumentan los caprichos, las travesuras (a menudo como una forma de rescatar la atención que ven disminuida, especialmente con sus madres), las dificultades

para comer o dormir, pequeñas regresiones ocasionales (querer usar de nuevo el chupete, mojar la cama), etc. Padres y madres deben saber que lo que este niño o niña está haciendo es tratar de buscar su sitio en un nuevo espacio de relaciones, definido por unas reglas y una lógica que está tratando de entender.

Cuando más arriba se dijo que las relaciones entre hermanos dan lugar a un abanico extenso de emociones y de posibilidades de aprendizaje, que van mucho más allá de la rivalidad y los celos, se estaban considerando las observaciones que destacan cómo, tras el nacimiento de un hermano, los mayores enriquecen su autoconcepto utilizando nuevas dimensiones («soy mayor», «yo como solo», «no utilizo pañal», etc.), se incrementa su capacidad para comunicarse y hacerse entender, mejoran sensiblemente sus competencias en la adopción de perspectivas y, en general, en todo lo que es la comprensión social (Dunn, 1988). Obsérvese, por ejemplo, el siguiente episodio en la interacción entre dos hermanos:

Lenn, de 15 meses, era un niño rechoncho con una buena barriga, que jugaba en ese momento un determinado juego con sus padres, que siempre les hacía reír. Este juego consistía en ir hacia ellos, caminando de una manera ridícula, levantarse la camiseta y enseñar su gran estómago. Un día, su hermano mayor se cayó de las barras del parque y se puso a llorar con ganas. Lenn le observó solemnemente. Entonces se acercó a su hermano, subiéndose la camiseta y enseñando su barriga, sin dejar de vocalizar y mirar a su hermano (Dunn y Kendrick, 1982; p. 94 de la ed. cast.).

Para interpretar correctamente este episodio debe tenerse en cuenta que estamos apenas ante un bebé y que el trabajo realizado antes de levantarse la camiseta ha sido muy complejo. Como pasos previos a la emisión de la conducta —prosocial— de aportar consuelo a su hermano ha debido ser capaz, en primer lugar, de reconocer en él y en su hermano estados emocionales diferentes; en segundo lugar, de saber que esos estados de ánimo son modificables desde fuera; tercero, que algo de lo que entra dentro de sus competencias conductuales puede servir como agente de cambio de esas emociones y, finalmente, seleccionar el comportamiento en cuestión. Es verdad que el último paso —la selección de la conducta prosocial— no está muy afinado, pero también es cierto que los tres anteriores ponen claramente en cuestión la supuesta incapacidad de los menores de 6 años para adoptar la perspectiva del otro. Como veremos más adelante, relaciones como las que se establecen con hermanos son escenarios idóneos para el entrenamiento precoz de este tipo de habilidades (e, igualmente, de las contrarias, como, por ejemplo, cómo aprender a fastidiar atinadamente al otro), que suelen aparecer en primer lugar y más frecuentemente asociadas entre los más pequeños a personas y situaciones que les son familiares y que tienen para ellos un significado emocional especial.

Como más arriba se decía, existen diferencias entre unas parejas y otras de hermanos y hermanas en el sentido de que en unas tiende a predominar el polo de la hostilidad y el agonismo y en otras el de la proximidad y la calidez. Quienes han tratado de analizar los determinantes de esta diversidad han llegado a algunas conclusiones. Por ejemplo, así como la influencia de las diferencias en edad no está clara (parecería que esta variable siguiera un perfil evolutivo diferente a medida que los niños y niñas crecen, de manera que los espaciamientos cortos estrecharían las relaciones entre los más pequeños, pero ya en la edad escolar podría contribuir a llenarlas de más rivalidad y en ocasiones de hostilidad), sin embargo, la composición sexual de la pareja sí parece contribuir a favorecerlas y, desde luego, el comportamiento de las madres. Se sabe que hay comportamientos y actitudes de las madres que claramente favorecen, y desde muy pronto, las relaciones entre hermanos; también de los padres, aunque ellos forman parte menos frecuentemente de las muestras que se estudian. Uno de estos comportamientos, cuando las parejas de hermanos son aún muy pequeños y el menor es bebé, consiste en estimular la adopción de perspectivas presentando el pequeño a los ojos del mayor «como una persona», es decir, alguien que expresa sentimientos y emociones, que tiene deseos e intenciones, implicando así al mayor en las responsabilidades de su cuidado (Dunn y Kendrick, 1982; Howe y Ross, 1990). Pero padres y madres puede contribuir a la calidez de las relaciones entre sus hijos de otras maneras, y no siempre esa influencia es positiva, como cuando comparan las competencias y habilidades de uno con las del otro, especialmente si se hace ante extraños y si el resultado de la comparación es claramente desigual para ambos y uno sale sistemáticamente mal parado frente al otro (véase, por ejemplo, el trabajo realizado por McHale, Crouter, McGuire y Urdergraff, 1995). En relación con esto último, algunos autores sostienen que las diferencias que se observan entre los hermanos hay que encontrarlas precisamente en lo que ellos llaman los «ambientes no compartidos», es decir las experiencias y procesos intrafamiliares que son distintos para cada hermano (Dunn y Plomin, 1990).

Sea como quiera, los hermanos son figuras socializadoras muy significativas. Entre otras razones, porque promueven el conocimiento interpersonal, porque entre ellos se establecen relaciones de apego, porque sirven como modelos sociales y porque aprenden juntos. Pero ello no significa que a los hijos e hijas únicos les caracterice necesariamente toda una suerte de incompetencia y desajuste social, o que por el mero hecho de tener hermanos un niño o una niña esté inoculado contra tales desajustes. A veces, la experiencia con un hermano puede convertirse en un serio obstáculo en el desarrollo y, en la mayor parte de los casos, se trata de una ventaja evolutiva que puede compensarse con entornos en los que padres y madres promuevan para sus hijos contactos sociales de buena calidad.

3. Las interacciones sociales en el juego, la agresividad y la prosocialidad

Durante estos años previos a la educación primaria se observa una orientación y preferencia clara de los niños y niñas hacia los iguales, preferencia que se manifiesta, entre otras cosas, en un aumento de las interacciones y de su complejidad. Aunque nos vamos a centrar en las conductas de juego, las agresivas y las prosociales, por ser tres contenidos clave que delatan la competencia social a estas edades, es importante destacar que el repertorio de competencias en este terreno se complica notablemente respecto a las analizadas en el capítulo 5, de manera que las interacciones coordinadas, la imitación y la complementariedad de papeles que se habían empezado a atisbar antes de los 2 años, son una realidad constantemente visible en este período. Los niños y niñas a estas edades acuden más al lenguaje como recurso comunicativo, son más hábiles en la combinación de herramientas expresivas (gestos y habla, por ejemplo), en hacer entender sus intenciones y deseos (tanto por medio de peticiones directas, como de peticiones indirectas), en adaptar sus estrategias de comunicación en función de las características del otro (edad, género), en compartir significados con otro y en saber acoplar la propia conducta al ritmo marcado por la interacción, todo ello en contradicción con la vieja idea del egocentrismo preoperatorio.

3.1 El juego

Resulta muy difícil dar una definición de lo que es el juego, dada la variedad de actividades, de destrezas, de situaciones y protagonistas implicados, por lo que a menudo se opta por describir sus características más comunes. Por ejemplo, Linaza (1997) señala como típico del juego el hecho de estar regido por una evidente motivación intrínseca (nadie mejor que el propio sujeto sabe si lo que está haciendo es jugando o, por ejemplo, trabajando), es espontáneo y voluntario, es una actividad que produce placer y en la que hay un predominio de los medios sobre los fines, de manera que jugar se convierte en una meta en sí misma en la que el niño o la niña experimentan con conductas complejas sin la presión de tener que alcanzar un objetivo. Además de su definición, otra tarea compleja a la que se enfrentan los estudiosos del juego es a su clasificación. Tampoco es fácil encontrar un criterio de clasificación, ya que la diversidad de conductas a tener en cuenta es tal que resulta difícil encontrar uno que sea exhaustivo. En el Cuadro 11.1 se muestran distintos sistemas de clasificación, uno basado en el tema y el otro centrado en la madurez social de las destrezas implicadas.

Los teóricos del juego no han dejado de subrayar las enormes potencialidades y funciones que cumplen estos diferentes tipos de juego en el desarrollo. Seleccionemos tres tipos de juego: el sensorial, el rudo-desordenado

Cuadro 11.1 Tipos de juego infantil

Clasificación en función de los temas del juego

- juego sensorial (manipular objetos, golpear, chapotear)
- juego con movimiento (correr, saltar)
- juego simbólico (usar la mano como si fuera un plato del que se toma comida)
- juego rudo-desordenado (simular peleas)
- juego verbal (juegos de palabras, ritmos, cadencias)
- juego sociodramático (jugar a los tenderos, médicos, las casitas)
- juego constructivo (hacer torres con bloques, puzzles, dibujar)
- juegos de reglas (ajedrez, fútbol)

Clasificación en función de la madurez social (Parten, 1932)

- juego solitario (jugar solo, a menudo con juguetes, pero sin esfuerzo por relacionarse con los otros)
- juego de espectador (ver jugar a otros sin participar en su actividad)
- juego paralelo (jugar *junto a* pero no *con* otros, aunque se imite su conducta)
- juego asociativo (interactuar compartiendo juguetes, intercambiando materiales y cada uno siguiendo la iniciativa del otro, pero sin adoptar distintos papeles ni cooperar para lograr una meta)
- juego cooperativo (coordinar esfuerzos para lograr metas comunes, repartiéndose papeles y colaborando para el objetivo final)

y el sociodramático. A través del juego sensorial-manipulativo, niños y niñas aprenden las propiedades que caracterizan a los objetos y las leyes que los gobiernan, al tiempo que se estimula su creatividad y se afirma un sentimiento de seguridad, de confianza y de dominio sobre el entorno. Por otro lado, el juego rudo y desordenado ayuda a niños y niñas a descargar energía, lo que para algunos —sobre todo si tienen un elevado nivel de actividad— es una necesidad; además, a través de esta modalidad lúdica aprenden a controlar sentimientos e impulsos, a diferenciar entre lo real y lo que se aparenta (el juego debe parecer una pelea pero *sin ser* una pelea) y a consolidar el sentimiento de filiación social y de cooperación. Por último, a través del juego sociodramático, niños y niñas ejercitan la simulación y se proyectan en otras personalidades, lo que enriquece su conocimiento social y les permite actuar y experimentar en el mundo de los adultos imitando sus roles sin necesidad de exponerse a las consecuencias físicas, sociales, emocionales o económicas que se sucederían si lo realizaran en la realidad; al mismo tiempo, les ayuda a expresar sentimientos intensos, a resolver conflictos y a integrarlos entre las cosas que ya saben (por ejemplo, es típico a estas edades que les asusten las inyecciones; pues bien, si un niño o niña ha pasado un día por esa experiencia, no es raro que al volver a casa disfrute durante horas poniendo sin parar inyecciones a todos sus muñecos

y a su mamá). Este último aspecto convierte al juego en ocasiones en una valiosa herramienta de diagnóstico y de tratamiento psicológico de los más pequeños.

Por lo que se refiere a la clasificación de los juegos en función de las destrezas sociales implicadas, se ha insistido desde Parten (1932) en que la tendencia evolutiva lleva a una disminución progresiva de las actividades no sociales (del juego solitario y de espectador, en un primer momento, y del juego paralelo después) y a un aumento también progresivo de las actividades propiamente sociales (las asociativas y las cooperativas).

Estos resultados han permanecido sin ser cuestionados durante décadas, pero ahora se analizan en un conjunto algo más complejo de conclusiones. En ellas se hacen algunas precisiones: por un lado, que las conductas aparentemente más inmaduras siguen estando presentes en el repertorio de los niños mayores; por otro, que no basta con atender al carácter más o menos social del juego, sino que es necesario tener en cuenta la complejidad cognitiva de las actividades que se realizan, así como la secuencialidad en la que se producen esos patrones de juego (véanse, por ejemplo, Hartup, 1983, y Howes y Matheson, 1992). Así, si bien es cierto que la actividad social a lo largo de estos años está cada vez más repleta de actividades asociativas y cooperativas, a pesar de ello la actividad en solitario, la de espectador y el juego en paralelo permanecen en niveles relativamente altos (Hartup, 1992b).

Probablemente, lo que se acaba de decir ocurra por varias razones. Primero, porque aunque a primera vista parezca el mismo tipo de juego, en realidad se están haciendo cosas distintas; segundo, porque se trata de conductas que siguen siendo recursos óptimos de aprendizaje y, por último, porque funcionalmente tienen un significado diferente en una y otra edad. Así, en cuanto a la complejidad de las conductas enmarcadas en esos distintos juegos, si se observan los *tipos de conductas* que los niños y niñas de estas edades despliegan mientras juegan solos o en paralelo, se hará evidente que ya no están, por ejemplo, golpeando objetos (actividad sensoriomotriz), sino dibujando, construyendo (juego de construcción), simulando un papel en la ficción (juego sociodramático), formas de juego caracterizadas por una mayor complejidad cognitiva. Pero, además, el juego de espectador es a estas edades una herramienta muy útil a la hora de aprender de lo que otros hacen, de comprender la situación social y de servir como paso previo a la incorporación a la actividad de los otros. De hecho, las investigaciones en las que se han realizado análisis secuenciales muestran cómo el proceso que lleva a un niño o niña a participar de forma competente en la actividad de un grupo a menudo se inicia observando lo que los otros están haciendo (actividad de espectador), se aproxima después, juega cerca del grupo (juego paralelo) y, finalmente, se implica en la actividades asociativas o cooperativas. Por ello, observar y jugar en paralelo no son conductas necesariamente inmaduras, sino que, secuenciadas con otras de una determinada

manera, pueden significar una manera competente de acceder a situaciones complejas. En resumen, la evolución del juego a estas edades no queda bien retratada si nos limitamos a señalar la frecuencia con que ocurren distintas actividades, siendo necesario complementar esas apreciaciones cuantitativas con la atención al *significado funcional* que las conductas tienen en cada momento.

Puesto que vamos ahora a analizar la conducta agresiva, es importante introducir aquí una precisión relacionada con el juego rudo y desordenado (actividad motriz que incluye carreras, persecuciones y luchas, pero «con cara de juego»). Se trata de un juego del que sabemos, por ejemplo, que se encuentra sistemáticamente en todas las culturas en las que se ha estudiado el comportamiento lúdico, que es muy característico de los niños varones (las niñas también juegan a pillarse y huir, pero con bastante menos contacto físico) y de los años previos a la escuela primaria (aunque se encuentran también entre preadolescentes y adolescentes, típicamente integrados en otro tipo de juegos —policías y ladrones, competiciones deportivas, etc.). Pues bien, a pesar de que algunos autores han hablado de «agresividad lúdica» (Manning, 1983) para referirse a la hostilidad que puede aparecer en estas situaciones, no parece razonable encuadrar esas conductas como agresivas, sino que procede considerarlas lúdicas. Que se trata de un juego lo revela el hecho de que quienes en él participan lo hacen de manera voluntaria y además experimentando placer (de ahí la «cara de juego»). Pero, además, como han puesto de manifiesto algunos trabajos (por ejemplo, Humphreys y Smith, 1987), un porcentaje mínimo de los encuentros (menos del 4% en el estudio citado) producen heridas y, cuando esto sucede, en la mayoría de los casos, no es raro que quien las causa consuele al que se ha lesionado. Sólo en muy raras ocasiones este juego desemboca en actos agresivos y suele ocurrir como consecuencia de las acciones de niños con pobre competencia social, a quienes además sus compañeros suelen rehuir para este tipo de juegos. Son, por último, actividades que los niños dicen que realizan «con sus amigos» (Durkin, 1995).

3.2 La agresividad

El de la agresividad es uno de los problemas que afecta a más niños y niñas durante la infancia, y una de las cuestiones que más preocupa a sus progenitores y educadores. También ha preocupado a los estudiosos de la conducta humana, que han formulado hipótesis explicativas tan diferentes como las recogidas en el Cuadro 11.2.

Como es lógico, estas distintas interpretaciones han dado lugar a otras tantas críticas a propósito de sus limitaciones. ¿Cómo explican las teorías basadas en la agresividad como instinto humano básico el hecho de que haya culturas mucho más cooperativas y menos agresivas que otras?

Cuadro 11.2 Teorías explicativas de la conducta agresiva

Psicoanálisis

Existe un instinto innato de muerte (Thanatos) orientado habitualmente hacia fuera, pero ocasionalmente hacia uno mismo. La energía agresiva se va a acumulando en el sujeto, que la expresa a través de medios aceptables (actividades deportivas) o de conductas violentas y destructivas.

Etología

Hay un instinto agresivo vinculado a la herencia genética y al servicio de la supervivencia del individuo y de la especie. Hay también reguladores instintivos de la conducta agresiva que evitan la destrucción cuando no es necesaria.

Hipótesis frustración/agresión

La agresividad surge cuando se bloquea la consecución de una meta, dando lugar primero a la frustración y, posteriormente, a la agresión a la fuente de bloqueo o bien a un objeto o persona que recibe entonces una agresión desplazada. En una versión revisada de esta hipótesis se sostiene que lo único que se asocia a la frustración es la ira, y que ésta se traduce en agresión sólo si la persona ya tiene adquiridos hábitos agresivos y si aparecen señales o situaciones que antes se han asociado con la agresión.

Aprendizaje

La agresividad se aprende cuando es reforzada, es decir, cuando lleva a conseguir metas deseables. En la versión del aprendizaje social, el aprendizaje puede ser directo (a través de reforzamientos) o vicario (a través de la imitación de modelos).

Procesamiento de la información

El énfasis se pone en la interpretación de la situación por parte del sujeto, en función de sus experiencias pasadas, de sus metas, de sus habilidades para decodificar situaciones, para analizar su significado, para buscar una respuesta adecuada, tomar la decisión sobre cómo actuar y ejecutar la respuesta.

¿Cómo explican las teorías basadas en el reforzamiento el surgimiento primero de este tipo de conductas? Como es natural, los modelos más recientes (como el de Bandura o el del procesamiento de la información) han ido incorporando una mayor complejidad y suscitado un mayor consenso; algunos de estos modelos serán examinados con más detalle en el capítulo 15.

En cuanto a las características de las conductas agresivas y su evolución durante estos años, los estudios más significativos realizados con niños y niñas de estas edades permiten llegar a las siguientes conclusiones (Shaffer, 1994): en primer lugar, la rabietas de genio van disminuyendo durante este período y son poco frecuentes después de los 4 años. Segundo, la tendencia

a vengarse como respuesta a un ataque o frustración aumenta significativamente a partir de los 3 años y, como se verá en el capítulo 15, está muy presente en los episodios agresivos de los niños y niñas de más de 6 años. En tercer lugar, también cambian los protagonistas que originan la agresión: mientras que a los 2-3 años niños y niñas suelen manifestar agresión en situaciones de frustración o enfadado cuando los padres han hecho uso de su autoridad, la agresividad de los mayores suele darse en el contexto de las relaciones más horizontales, con hermanos o iguales.

En cuarto lugar, hay que destacar especialmente un cambio muy contrastado en la investigación y que tiene que ver con la forma que va adoptando la agresión. A este respecto, es habitual diferenciar entre la *agresividad hostil,* en la que la meta es causar daño o perjudicar a la víctima, bien física o verbalmente, o destruyendo sus bienes o privándola de éstos u otros beneficios, y la *agresividad instrumental,* en la que se causa daño a otro como medio para conseguir un fin no agresivo: la forma del acto es hostil pero la motivación no, como cuando se golpea el brazo de un compañero para arrebatarle una pelota. Al comienzo de los años que ahora analizamos se observa un predominio de la agresividad de carácter instrumental dirigida a arrebatar juguetes u otras posesiones. A medida que los niños y niñas se vayan acercando al final de este período se irá viendo un aumento progresivo de la agresividad hostil, manifestada a través de la agresión física, pero también de la burla, el hacer rabiar, etc., tendencia que, como veremos, se incrementará en los años posteriores; como consecuencia de lo anterior, a medida que los niños y niñas crecen, la agresión física directa será menos frecuente, pero la verbal (burlarse, importunar, insultar, poner motes) y la de venganza se irán haciendo más comunes.

Un quinto aspecto, en torno al cual el acuerdo es menor, se refiere a la frecuencia con que aparecen las conductas agresivas a lo largo del desarrollo. Aparentemente, el volumen de interacciones de este tipo decrece con la edad, al menos en sus manifestaciones más visibles, de manera que las riñas a los 5 años suelen ser menos frecuentes y menos duraderas que en años anteriores. Este declive se relaciona con una diversidad de factores (Coie y Dodge, 1998): por un lado, el progresivo desarrollo del lenguaje, que puede ayudar a inhibir las conductas agresivas de tipo físico en favor de la expresión verbal de necesidades y deseos; por otro, la creciente capacidad para demorar las gratificaciones, de manera que se es más capaz para controlar, por ejemplo, el impulso de arrebatar objetos a los otros; el desarrollo de las jerarquías de dominio en el grupo, que más adelante analizaremos, puede también contribuir a este descenso, así como los importantes avances que a estas edades experimentan todo un conjunto de competencias cognitivas que, como la adopción de perspectivas o la empatía, hacen posible que el niño o la niña vayan dejando de depender de los controles que le vienen de fuera (por ejemplo, por parte de los padres) para pasar a una mayor autoregulación.

Finalmente, otro dato ampliamente contrastado acerca de la agresividad a estas edades tiene que ver con las diferencias de género. En general, los varones se implican más que las niñas en conflictos y actos agresivos más enérgicos, tanto físicos como verbales y tanto de naturaleza instrumental como hostil. Estas diferencias se mantienen en todos los niveles socioeconómicos y en una amplia variedad de culturas, siendo su aparición tan temprana (en torno a los 2-$2^1/_2$ años) que lógicamente ha conducido a investigar el papel de los andrógenos y la testosterona en la diferente activación de la conducta agresiva de chicos y chicas. Los datos al respecto muestran la existencia de una relación, pero no acaban de concluir si, por ejemplo, los altos valores de testosterona son la causa de la conducta agresiva o si es la conducta agresiva lo que provoca un aumento en los niveles de algunas de estas sustancias. En cualquier caso, son más las investigaciones que se han detenido a analizar la influencia de factores de índole social que desde muy temprana edad introducen el componente de la agresividad entre los atributos definitorios del género masculino. Habría, pues, que volver a lo dicho en el capítulo 9 a propósito del proceso de tipificación de los géneros para encontrar allí parte de la explicación. Por nuestra parte, al final del capítulo haremos una breve referencia a diferentes factores presentes en la socialización que contribuyen a potenciar o inhibir estas conductas.

3.3 La prosocialidad

Otro conjunto de conductas muy característico de estos años es el que conocemos como comportamientos prosociales: actos que se emiten de manera voluntaria y que sirven para ayudar, compartir, consolar o proteger a otros. En la ejecución de estas conductas la persona puede actuar por motivos egoístas, prácticos o por una preocupación auténtica por el bienestar del otro. Cuando esto último sucede, hablamos de conducta altruista, impulsada por motivos y valores internos más que por la expectativa de una recompensa o la evitación de un castigo (Eisenberg y Mussen, 1989). Sin embargo, puesto que suele ser muy difícil identificar los verdaderos motivos o intereses que subyacen a estas conductas, pues hasta los actos aparentemente más altruistas pueden estar ocultando intereses de autosatisfacción e intentos de evitar sentimientos de culpa, a lo largo de estas páginas adoptaremos un criterio estrictamente observacional y hablaremos de conducta prosocial.

También en torno a los orígenes del comportamiento prosocial han surgido explicaciones de diferente tipo (véase, por ejemplo, la revisión de López, Apodaka, Eceiza, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 1994). Aparentemente, es más fácil explicar la existencia de conductas agresivas, aunque sólo sea por los beneficios inmediatos de las acciones para quien las ejecuta, que las prosociales. Las perspectivas teóricas más actuales en torno a la conducta prosocial y el altruismo van desde las más biologicistas (etología y socio-

biología), a las del aprendizaje social y las cognitivas. En relación con los aspectos evolutivos de la conducta prosocial, desde muy pronto es posible observar en los bebés cierta sensibilidad a los estados emocionales negativos de los otros. Como se vio en el capítulo 5, cuando un bebé oye llorar a otro, él mismo comienza a llorar a continuación; un poco más adelante, en las primeras interacciones entre iguales, es posible observar conductas de ofrecer y compartir juguetes, aunque esto suceda durante períodos de tiempo cortos. También se ha comprobado que los niños de 1-2 años ofrecen consuelo a hermanos —o lo intentan, como veíamos más arriba en la anécdota recogida por Dunn y Kendrick—, o a iguales que manifiestan un malestar o pena evidentes (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner y Chapman, 1992); asimismo, se ha podido constatar una cierta sensibilidad a la reciprocidad a partir de los 2-3 años, de manera que es más probable que se compartan objetos propios con otros niños o niñas que antes habían compartido los suyos (Levitt, Weber, Clark y McDonell, 1985).

En definitiva, la observación de las conductas que se dedican los niños y niñas entre sí a estas edades nos revela un abanico amplio y frecuente de comportamientos dirigidos a atender distintas necesidades del otro. No obstante, y en conjunto, lo que encontramos con más dificultad entre los bebés y niños y niñas más pequeños son actos espontáneos de autosacrificio, es decir, sin la presión de los padres o de los iguales para realizarlos («si no me/se lo dejas...»). Otra limitación característica de estas edades se relaciona con la dificultad para detectar las claves sutiles de la aflicción del otro, aunque niños y niñas son capaces de detectar y de responder a sus manifestaciones más abiertas y evidentes, como el llanto. Por lo que sabemos, las conductas prosociales aparecen ligadas en un primer momento a personas y situaciones que son familiares y evidentes, y que no implican mucho costo de respuesta ni de análisis inferencial; en la medida en que el niño o la niña va madurando, esas conductas se van haciendo extensivas a otras personas y situaciones menos familiares y aumentando el componente de autosacrificio. Las causas de estos avances se encuentran en diferentes ámbitos, unos relacionados con el desarrollo que el propio sujeto va experimentando (fundamentalmente los que tienen que ver con sus habilidades empáticas, de razonamiento y de adopción de perspectivas), mencionados en el capítulo 10 y a los que prestaremos más atención en el capítulo 15, y otros relacionados con los efectos que van dejando la acción socializadora de la familia, la escuela y los iguales, asunto sobre el que trataremos al final de este capítulo.

4. Las relaciones entre iguales: la amistad

La amistad es una de esas realidades que están presentes también a lo largo de todo el ciclo evolutivo de los humanos pero cuyo contenido y manifestaciones experimentan notables cambios a lo largo del desarrollo. A pesar de

esas diferencias evolutivas, hay un conjunto de rasgos típicos de la amistad y comunes en todas las edades: así, siempre estamos hablando de una relación basada en la reciprocidad, se trata de una relación voluntaria y no obligada, basada en el gusto por estar juntos, una relación en la que el balance coste-beneficio suele ser siempre positivo. Como manifestación de su importancia, en todas las culturas la palabra «amigo» se encuentra en el primer vocabulario de los niños y niñas para etiquetar a este tipo peculiar de relaciones (Krappman, 1996). Según cifras citadas por Hartup (1992b), a los 4-5 años tres de cada cuatro niños tiene alguna relación estrecha con otro y tres de cada diez tiene más de un amigo. La exposición que se hace a continuación se centra en dar respuesta a dos preguntas centrales: por una parte, quiénes se hacen amigos y cuáles son los criterios en la formación de las relaciones de amistad; por otro, cómo es la interacción entre amigos.

4.1 ¿Quiénes se hacen amigos?

Existe entre los estudiosos de las relaciones entre iguales una cierta polémica que trata de buscar explicación a un hecho distintivo de las relaciones de amistad a todas las edades: el parecido entre sus protagonistas. Hay un cierto acuerdo a la hora de reconocer que se parte de una situación inicial de semejanza basada en criterios puramente demográficos: por razones que escapan a su control, niños y niñas suelen tener contacto con un grupo bastante homogéneo de iguales, de manera que las relaciones se establecen en un primer momento con aquellos que se encuentran físicamente próximos; las razones socio-culturales-económicas que hacen que dos familias vivan en un determinado barrio o que elijan un determinado centro educativo para sus hijos e hijas, determinan la oferta de potenciales amigos con que un niño se encuentra. A partir de ahí, unos estudiosos se decantan por un proceso de selección activa, mientras que otros ponen más énfasis en el proceso de socialización, y aún otros creen que ambas posiciones son más complementarias que alternativas, como se muestra en el Cuadro 11.3.

En el caso de las amistades entre los 3 y los 6 años, Rubin, Lynch, Coplan, Rose-Krasnor y Booth (1994), denominan a la selección activa «homofilia conductual», y así explican cómo los preescolares se sientan atraídos por iguales con estilos comportamentales parecidos. Una de las variables que sirven para dar uniformidad a las relaciones y confirmar así esta tendencia es la selección que a estas edades se establece en función del género. Así, por ejemplo, ya a los 2 años las niñas prefieren jugar con otras niñas (LaFreniere, Strayer y Gauthier, 1984); a los 4, niños y niñas invierten tres veces más de tiempo jugando con una pareja del mismo sexo que del otro, y a los 6, la ratio es de once a uno (Maccoby, 1988). Este mismo patrón de segregación progresiva en función del género lo encuentran Whiting y Edwards (1988) en su estudio realizado en diversas culturas de partes

Cuadro 11.3 Las razones de elección de amigos

Tesis de la selección activa

Niños y niñas seleccionan entre sus semejantes a aquellos que perciben como parecidos en los atributos que en cada edad se consideren relevantes (preferencias por juguetes, estilo de juego, posición en el grupo...).

Tesis de la socialización recíproca

Los parecidos entre los amigos se acentúan como consecuencia de la interacción reiterada entre ambos y de la mayor susceptibilidad a la influencia mutua.

Tesis de la complementariedad entre ambas

Quizá en un primer momento predominan criterios de semejanza como catalizadores de atracción personal; establecida la amistad, habría un proceso de socialización recíproca que acentuaría los parecidos: cuando más estrechas, recíprocas, estables y duraderas sean las relaciones de amistad, más se acentúa el parecido entre los amigos.

muy diferentes del mundo, aunque con diferencias en cuanto a la edad de aparición. No obstante, aunque el género es un factor importante en el establecimiento de amistades a estas edades, no debe olvidarse que los pequeños sienten preferencia por iguales con quienes además compartan ciertos atributos temperamentales, o preferencia por realizar cierto tipo de actividades o juegos.

4.2 ¿Cómo se relacionan entre sí los amigos?

Aunque las relaciones entre amigos a estas edades no están tan diferenciadas como lo estarán en años posteriores, ya es posible observar en ellas rasgos que las identifican con claridad. Así, por ejemplo, ya a los 2-3 años empezamos a ver cómo niños y niñas dirigen hacia los iguales que consideran amigos comportamientos claramente diferentes de los que dedican a los meros conocidos. En general, las interacciones con un amigo se suelen caracterizar por un mayor número de intercambios sociales positivos (sonrisas, aprobaciones, afecto), más cooperación, ayuda, consuelo y, en general, más comportamiento prosocial. También se puede observar más implicación: cuando están juntos, suelen exhibir formas de juego más complejas, aunque también con ellos se producen más conflictos que con otros compañeros más neutrales (probablemente porque también con ellos están más tiempo), aunque estos conflictos son menos intensos y, sobre todo, se resuelven de forma distinta (con más negociación) y con mejores resultados (se procura que la solución no desequilibre a las partes y que no haya uno

que salga claramente beneficiado y otro como perdedor) (Hartup, Laursen, Stewart y Eastenson, 1988). Los seguimientos longitudinales muestran que, durante estos años previos a la primaria, la conducta social con un amigo estable generalmente es más competente que la que se exhibe con otro igual: es más fácil entrar en un grupo, el juego social es más complementario y recíproco, también más cooperativo y es más fácil que se impliquen en el juego de ficción (Howes, 1989). Tal como Kerns (1996) afirma, mantener la armonía y permanecer implicados en el juego son dos rasgos que identifican a las amistades de calidad a estas edades.

5. Los grupos de niños y niñas y las jerarquías de dominio

A lo largo de los años que estamos analizando asistimos al surgimiento del grupo de iguales. Como pudo verse en el capítulo 5, las interacciones entre bebés son siempre diádicas, no siendo posible detectar «pandillas de bebés», cosa que sí será posible entre los 2 y los 6 años. Desde el momento en que las competencias interactivas de los niños se van haciendo más complejas y les permiten coordinar su conducta con la de más de uno, las relaciones ya no son exclusivamente diádicas. Los grupos a estas edades se estructuran en función del género y de la preferencia por actividades, siendo posible encontrar grupitos de niños y de niñas, o grupos dedicados a juegos motóricos frente a los entregados a actividades más sedentarias.

Otra de las novedades de los grupos de estas edades es la existencia en su interior de jerarquías de dominio. Los estudios etológicos muestran cómo a estas edades los grupos de juego se estructuran en jerarquías de dominio diseñadas sobre la base de quién domina o somete a quién en situaciones de conflicto. La interpretación que se hace de la existencia de estas jerarquías es que cumplen un importante objetivo en la dinámica de los grupos: el de minimizar la agresión (Sackin y Thelen, 1984; Strayer, 1980). Así, los niños que son atacados y que se saben menos fuertes no responden con otro ataque, sino que más bien se someten, retroceden y se alejan del agresor, iniciando en algunos casos gestos de conciliación. En estas edades es habitual que las jerarquías de dominio estén definidas en cierta medida sobre la base de quiénes salen victoriosos en las disputas por objetos.

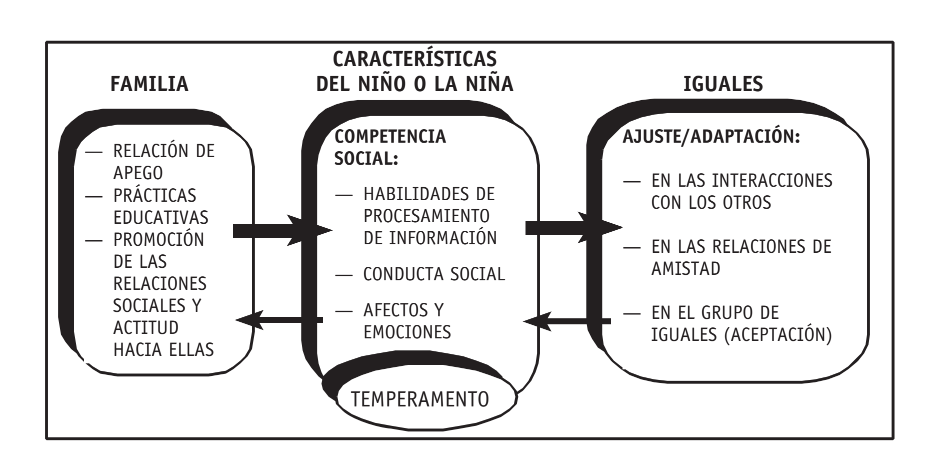
Naturalmente, los grupos de niños y niñas, además de jerarquías de dominio, incluyen redes afiliativas, de manera que cada niño o niña ocupa un lugar respecto al resto de los miembros del grupo en función de la aceptación o no que reciben de los demás. Puesto que al asunto de la posición en el grupo de iguales o estatus sociométrico le dedicamos una atención especial en el capítulo 15, baste decir ahora que ya en estos años comienzan a perfilarse distintos niveles de aceptación o aislamiento dentro del grupo, aunque es un fenómeno que en los años siguientes va tomando cuerpo, se va definiendo, llenando de contenido y haciéndose más estable.

6. Los determinantes de la experiencia social

Acostumbrados a estudiar al niño o a la niña en su familia *o* en su escuela *o* en su grupo de iguales, como si de tres personas diferentes se tratara, por fin la investigación, gracias en gran parte a la insistencia del modelo ecológico, ha comenzado a enfrentarse al reto de analizar las conexiones entre los diferentes escenarios que directamente contienen a la persona en desarrollo. En el tema que nos ocupa en este capítulo, vamos a tratar de analizar las conexiones entre las experiencias dentro de la familia y el tipo de relaciones que el niño consigue establecer en el grupo de iguales, mostrando algunas de las conexiones que se producen entre las relaciones verticales y las horizontales.

Hay diferentes maneras de interpretar estas relaciones y las evidencias provienen de marcos conceptuales y dominios diferentes (véase la revisión de Putallaz y Heflin, 1990). La Figura 11.1 recoge los grandes temas en los que aquí nos vamos a centrar para mostrar que la experiencia con iguales que hemos venido analizando es consecuencia de un conjunto de atributos del niño o de la niña relacionados con su competencia social, atributos cuyas raíces se encuentran, en gran parte, en la historia de relaciones y de experiencias ubicadas en el entorno familiar. Para ello, hemos seleccionado tres conjuntos bien distintos de estas variables del ambiente familiar que tienen incidencia en las relaciones del niño o de la niña con los iguales: las relaciones de apego, las prácticas educativas y los estilos de interacción de los padres y madres con sus hijos e hijas y, finalmente, las actitudes que padres y madres tienen hacia las relaciones sociales y la promoción del desarrollo social.

Figura 11.1 Conexiones familia-iguales



Un principio clave de la teoría del apego es que la relación segura establecida con la madre u otro cuidador guarda una estrecha relación con la calidad de otros apegos o relaciones que el niño o la niña establece. Las razones que ayudan a comprender estas conexiones son fáciles de entender: el apego seguro facilita la exploración del ambiente, incluido el ambiente social y, en consecuencia, las interacciones con iguales; además, niños y niñas trasladan a las relaciones con sus iguales el tipo de estilo conductual desarrollado con sus figuras de apego iniciales: en el caso de la relación de apego seguro, lo que trasladan es reciprocidad, comprensión y empatía; por otra parte, a través de estas relaciones se acaba interiorizando una idea acerca de sí mismo, una autoestima, una capacidad de iniciativa, de curiosidad y entusiasmo que son después muy valoradas por los iguales. En efecto, la investigación ha ido mostrando cómo los niños de apego seguro son los que a diferentes edades (desde los 2-3 años hasta la preadolescencia) muestran comportamientos más competentes y adaptativos en las interacciones con iguales, mientras que los de los otros tipos de apego tienden a manifestar un repertorio de incompetencia variado, que va desde la conducta colérica y agresiva de los de apego inseguro-evitativo, hasta el comportamiento quejica, fácilmente frustrable e inhibido que tienden a mostrar los de apego inseguro-ambivalente. No es raro tampoco que las interacciones entre dos «mejores amigos» de entre 2 y 6 años sean más armoniosas, sincronizadas y menos conflictivas en la medida en que ambos han establecido relaciones de apego seguro con sus madres (Park y Waters, 1989).

Los estudios clásicos de Baumrind y los que después se han seguido haciendo sobre las prácticas educativas de los padres analizadas en el capítulo 9, han revelado una cierta relación con algunos atributos de la competencia social de niños y niñas. Así, por ejemplo, el estilo democrático está asociado con buenos niveles de competencia social; como consecuencia de la frecuente utilización del razonamiento y de las explicaciones en torno a las normas y a los efectos de la propia conducta sobre los demás, son estos niños y niñas los que muestran un desarrollo de conceptos morales más avanzados, los que manifiestan más conducta prosocial, los que inician con menos frecuencia episodios agresivos y los que evidencian una autoestima más positiva. Por su parte, acostumbrados al control externo de su conducta, a la escasa expresión de efectos, al fomento de la dependencia, etc., los hijos e hijas de padres autoritarios tienen más tendencia a ser agresivos cuando la figura de control no está presente, expresando además poco afecto a sus compañeros, teniendo poca iniciativa en sus encuentros sociales y siendo menos alegres y espontáneos, características todas ellas que, como tendremos ocasión de analizar con cierto detenimiento en el capítulo 15, no propician un ajuste óptimo en el grupo de compañeros. Tal vez como consecuencia de la tolerancia que sus padres han tenido hacia las manifestaciones agresivas y de lo poco que se les ha exigido, también los hijos de progenitores permisivos tienen dificultades en el control de la conducta

agresiva y no es fácil que se impliquen en conductas prosociales; suelen ser más inmaduros, aunque también a veces se les describe como alegres y vitales. Por último, son los niños y niñas que provienen de entornos familiares indiferentes los que presentan más dificultades en casi todos los terrenos de la competencia social: agresivos, poco prosociales, inseguros, con baja autoestima, etc., características que harán difícil su integración y aceptación social.

El análisis de la influencia de las relaciones familiares sobre la competencia social ha servido, por ejemplo, para entender mejor lo que ocurre en el caso de los niños más agresivos. Según el trabajo de Patterson (véase Patterson, DeBaryshe y Ramsey, 1989), en los hogares de estos niños y niñas es frecuente encontrar ciclos coercitivos que a menudo se producen en la siguiente secuencia: 1º) el niño actúa de una manera provocativa (por ejemplo, un niño desobedece la petición de su madre de que recoja sus juguetes); 2º) la madre responde con alguna manifestación hostil (le da voces o le amenaza de alguna manera); 3º) el chico reacciona aumentando su propia hostilidad (grita); 4º) la madre también incrementa su propia agresividad (castigando físicamente al chico) y así sucesivamente. Desde la perspectiva de ambos protagonistas, podría entenderse que cada comportamiento de uno de ellos parece un intento por controlar la conducta molesta del otro, pero lo cierto es que contribuye al efecto opuesto, aumentándola. A veces los pequeños han aprendido que la conducta agresiva o molesta es la única manera de conseguir la atención de sus mayores; en ocasiones, padres y madres caen en la trampa de responder sólo a estas conductas de sus hijos —ignorando las positivas y desde luego las neutras—, con lo cual las están reforzando porque los pequeños prefieren cualquier respuesta de los padres, aunque sea el castigo, antes que su indiferencia. A menudo, la intervención de los profesionales en estos entornos consiste precisamente en enseñar a padres y madres a romper estos ciclos de coerción, a aplicar la extinción e ignorar los comportamientos agresivos y a reforzar diferencialmente cualquier conducta que no sea agresiva.

Finalmente, hay todo un conjunto de actuaciones de los adultos que son críticas sobre la competencia social de sus hijos y que derivan de su sistema de valores, de su concepción de la infancia y el desarrollo, de la importancia que conceden a la experiencia social. Como consecuencia de estas ideas, los adultos toman decisiones relacionadas con sus hijos en la vida cotidiana que determinan mucho de lo que ellos hacen y con quién lo hacen; a veces facilitan y promueven que sus pequeños tengan encuentros sociales, pero otras los limitan; unos padres y madres deciden llevar pronto a los pequeños a centros de educación infantil, otros lo retrasan; unos animan a sus hijos a participar en actividades extraescolares, otros los desaniman; unos eligen un centro educativo de unas características y otros de otra, a veces tomando como un criterio decisivo la composición social del centro; unos animan a sus hijos a llevar a sus amigos a casa, otros no, etc. Ladd y Golter

(1988), por ejemplo, encontraron que los niños de 3-6 años cuyos padres facilitaban con frecuencia contactos con iguales tenían después más compañeros de juego, eran más queridos y menos tendentes a ser rechazados. Por otro lado, el trabajo de Rubin, Mills y Rose-Krasnor (1989) pone de manifiesto que las ideas de los adultos guardan una estrecha relación, entre otras cosas, con las habilidades sociocognitivas de sus hijos; en sus resultados mostraron que las madres que se percibían como más capaces y más protagonistas en la socialización de habilidades sociales de sus hijos, que atribuían el desarrollo de tales habilidades sociales a factores ambientales-educativos y no a procesos innatos, que no apoyaron el uso de prácticas educativas muy directivas y de afirmación de poder o punitivas, tuvieron hijos que demostraron habilidades de resolución de problemas interpersonales más desarrolladas que los niños cuyas madres sostenían ideas opuestas.

Pero la influencia de los adultos sobre sus hijos e hijas está condicionada por muchas variables, unas más próximas al contexto familiar y otras aparentemente más lejanas, como la cultura. En efecto, las sociedades difieren unas de otras en el grado en que valoran o condenan la agresividad, la prosocialidad, la dependencia, la red social, los roles de género, etc., todo ello con un reflejo en los diferentes contextos de desarrollo, especialmente en la familia. Las investigaciones transculturales de los Whiting (Whiting y Whiting, 1975) realizadas con una muestra amplia de niños y niñas con edades comprendidas entre los 3 y los 10 años pertenecientes a culturas muy diferentes ilustran claramente esta influencia. Era en lugares como Kenia, Filipinas y México, donde, por ejemplo, la promoción de comportamientos prosociales era más intensa y precoz, frente a Estados Unidos, donde la socialización tenía un tinte más individualista. El pertenecer a familias numerosas, el que los niños tuvieran asignadas tareas dentro del hogar, especialmente en relación con el cuidado de hermanos pequeños, y el hecho de que las madres tuvieran responsabilidades laborales que les obligaran a estar bastante tiempo fuera de casa, fueron aspectos en los que coincidían los tres países mencionados en primer lugar y que parecen contribuir a orientar a los niños hacia metas dirigidas al beneficio de los demás y de la colectividad. Desde muy pronto, niños y niñas de esos países adquieren conciencia de pertenecer a un grupo, a un colectivo, así como de que su trabajo para el bien común es evidente y necesario. Los Whiting concluyen que el altruismo es más alto en las sociedades donde más lo necesitan, y es allí donde las prácticas de socialización se encargan de promoverlo desde muy pronto.

Gran parte de los contenidos que han ido apareciendo a lo largo de estas páginas se complementan con lo que se expone en el capítulo 15, centrado en los años de la educación primaria. Allí veremos cómo evolucionan estas conductas y relaciones, y qué repercusiones van dejando en la definición de las trayectorias de vida de nuestros niños y niñas.

Cuarta parte

Desarrollo psicológico entre los 6 y los 12 años

12. Procesos cognitivos básicos y desarrollo intelectual entre los 6 años y la adolescencia

Eduardo Martí

Como se ha visto en el capítulo 7, los niños menores de 6 años adquieren una serie de nuevas habilidades cognitivas que les permite entender y ordenar el mundo de una manera mucho más amplia y precisa que los bebés. A pesar de estos avances, la competencia cognitiva de los niños de 2 a 6 años presenta algunas limitaciones cuando se compara con la de los niños de la escuela primaria. Se diría que durante esta nueva etapa los niños razonan de forma más lógica, que son menos dependientes de la apariencia perceptiva de los estímulos, que poseen una atención más selectiva y una memoria más segura y estratégica, y que amplían de manera espectacular la calidad y cantidad de conocimientos sobre diversos aspectos de la realidad. Estos logros se traducen en habilidades cotidianas claramente identificables: son niños que, a diferencia de los más pequeños, saben orientarse en un recorrido espacial complejo, logran entender y recordar las puntuaciones exactas de sus equipos de fútbol favoritos, pueden proporcionar testimonios fieles de acontecimientos pasados, son capaces de captar el humor y la ironía, o saben corregir los errores de un texto que acaban de escribir. No es de extrañar que la educación formal, en la mayoría de culturas, empiece en esta etapa, caracterizada por una nueva manera de pensar, más lógica y más estratégica y por una ampliación y mejor organización de los conocimientos, aspectos esenciales en los aprendizajes escolares.

El objetivo del presente capítulo es presentar de forma sintética los principales logros cognitivos de los niños y niñas de 6 a 12 años y entender por

qué tiene lugar un avance tan espectacular. Cuando sea oportuno, la descripción de estos logros se ilustrará con las investigaciones que los psicólogos evolutivos han diseñado para acercarse al modo de pensar característico de estas edades.

1. Desarrollo de la atención, la memoria y el conocimiento

Los niños de la escuela primaria no sólo saben más que los niños de la etapa precedente. También tienen más recursos para planificar y utilizar de forma eficiente sus aptitudes cuando se enfrentan a un problema, cuando han de recordar informaciones o cuando han de ampliar su nivel de conocimiento sobre un tema particular. Saben que para pensar bien hay que tener en cuenta todos los datos, que hay que desestimar las informaciones poco relevantes, que hay que controlar las ideas alternativas y que se puede mejorar o corregir el propio razonamiento con un esfuerzo suplementario. Además, durante estos años los niños adquieren mayor conciencia de sus puntos fuertes y débiles intelectuales. Naturalmente que estos recursos no siempre se aplican de forma adecuada y son muchas las investigaciones que nos muestran la baja calidad del pensamiento de los niños mayores, y hasta de los jóvenes y adultos en situaciones complejas. Pero de forma general se puede sostener que, a diferencia de los de 2 a 6 años, los niños y niñas de 6 a 12 años captan en qué consiste pensar y qué diferencia hay entre pensar bien y pensar mal (Flavell, 1993, p. 174), un logro cognitivo importantísimo.

Los investigadores situados en la óptica del procesamiento de la información defienden que estos logros se deben a cambios básicos en la manera de seleccionar y procesar la información. Recordemos que uno de los descubrimientos esenciales de esta perspectiva es el haber señalado que el sistema cognitivo humano tiene una serie de limitaciones cuando procesa información: cada paso de procesamiento (ya sea codificar, comparar, guardar o recuperar información) requiere un cierto tiempo; dichas operaciones tienen normalmente que hacerse en serie y sólo se pueden mantener activas a la vez un pequeño número de unidades de información en la memoria de trabajo. La idea esencial es que la capacidad de procesamiento aumenta con la edad o, dicho de otra manera, que las limitaciones de procesamiento disminuyen con la edad, lo que genera procesos cognitivos más complejos. Así, con la edad aumenta la posibilidad de prestar atención y de relacionar simultáneamente más unidades de información, y esto permite a los niños dedicarse a actividades cognitivas más complejas (Klahr, 1992). Estas nuevas posibilidades, como vamos a ver a continuación, están directamente relacionadas con el aumento de la velocidad y capacidad de procesamiento, con el desarrollo de la atención y la memoria y con el desarrollo de los conocimientos y de la metacognición.

1.1 Mayor velocidad y más capacidad de procesamiento

Parece que la velocidad de procesamiento mejora desde los 2-3 años hasta la vida adulta (Kail, 1991). En este sentido, los niños de la escuela primaria piensan más rápidamente que los niños de la escuela infantil. Aumentar la velocidad de procesamiento es importante, pues no afecta tan sólo al tiempo que dura el proceso; afecta también a la capacidad de procesamiento (o amplitud de procesamiento), pues se pueden mantener más unidades de información en activo al mismo tiempo en la memoria de trabajo. A diferencia de los niños de 2 a 6 años, que pueden abrumarse fácilmente si se enfrentan a una situación compleja o a exigencias simultáneas, los niños mayores pueden coordinar a la vez diferentes informaciones, ideas o conceptos. Son capaces de seguir la conversación de sus padres y al mismo tiempo vigilar a sus hermanos pequeños y no olvidar que tienen que acabar los deberes antes de irse a la cama. Pueden prever mejor cuál será la reacción de un amigo ante una broma pesada, sopesando diferentes posibilidades según otras reacciones del pasado, la manera de ser del amigo, sus preferencias y otros factores que crean pertinentes.

Esta mayor capacidad de procesamiento puede explicar también el éxito en la resolución de tareas más formales que exigen que se tengan en cuenta varios aspectos de la realidad, como en el caso de numerosas tareas escolares que necesitan un abordaje complejo en el que hay que tomar en cuenta varias dimensiones a la vez. Se podría también aplicar el mismo razonamiento para explicar por qué los niños de estas edades son capaces de resolver las famosas tareas de conservación popularizadas por Piaget (véase más adelante la Figura 12.1). En efecto, lo que diferencia a un niño menor de 6 años de otro mayor es que el primero se centra en una sola dimensión de la tarea (la altura del líquido, la mayor superficie de la plastilina, la longitud de la línea de fichas) y desestima otras que son esenciales (la anchura del líquido, el grosor de la bola de plastilina, la separación entre las fichas). Los mayores pueden tener en cuenta dos dimensiones a la vez y relacionarlas, lo que les permite inferir que, a pesar de las apariencias, sigue habiendo el mismo líquido, la misma plastilina o el mismo número de fichas.

¿Por qué aumentan la velocidad y la capacidad de procesamiento durante los años que ahora consideramos? Los investigadores han dado dos respuestas, no necesariamente excluyentes entre sí. El aumento de la capacidad de procesamiento puede explicarse por un cambio estructural, básico: lo que aumentaría en este caso sería la cantidad de energía atencional de que dispone el niño y la niña para procesar la información durante un lapso de tiempo breve; este cambio estructural (del *hardware,* podríamos decir siguiendo el símil del ordenador) estaría íntimamente ligado a la maduración neurológica (mielinización de las vías nerviosas y maduración del córtex frontal). Pero también cabe la posibilidad de que los niños de estas edades sean más hábiles y utilicen la capacidad de procesamiento de forma

más eficaz; estaríamos entonces ante un cambio funcional de la capacidad de procesamiento: los niños aprenderían a usar mejor la capacidad básica que poseen. Como veremos más adelante, esto se puede conseguir centrando la atención en la información relevante de la tarea y desestimando lo que no resulta importante (atención selectiva).

En la hipótesis del cambio funcional, la práctica y la experiencia son factores que pueden ayudar a explicar el aumento de la velocidad y capacidad de procesamiento. Las operaciones mentales pueden realizarse más rápidamente y con menos gasto atencional después de que se hayan practicado una y otra vez. La información resulta entonces más familiar y las operaciones se ejecutan más deprisa. Hasta el punto de que una parte importante de los procesos cognitivos se puede realizar de forma automática, lo que requiere menos esfuerzo mental y libera recursos para atender y procesar nueva información. Todos hemos comprobado la diferencia entre la realización de una tarea nueva y la realización de la misma tarea tras un largo período de práctica (pensemos por ejemplo en la orientación en un espacio urbano, en una tarea de lectura o en un cálculo aritmético). A medida que crecen y adquieren experiencia, niños y niñas acrecientan las posibilidades de automatización de los procesos mentales, lo que les permite mejorar de forma notable su forma de pensar.

También es posible aumentar la capacidad funcional mediante el uso de estrategias de procesamiento de la información. En este caso, los niños utilizan sus recursos de forma más adaptada y efectiva, pudiendo de esta manera aumentar su capacidad. Son maniobras que les permiten mejorar su competencia. La atención selectiva que citábamos hace poco y que trataremos en le párrafo siguiente puede ser un ejemplo. Repasar las informaciones que debemos recordar aprovechando el tiempo entre un ensayo y otro sería otro ejemplo. También sería un ejemplo el hecho de adaptar el tipo de operación aritmética realizada (por ejemplo, suma o multiplicación) al tipo de datos que presenta el problema. En todos estos casos, el objetivo es ser más eficaz utilizando los recursos existentes. Como veremos más adelante, estas capacidades estratégicas tienen mucho que ver con el desarrollo de la metacognición.

Por fin, existe otra manera de ampliar la capacidad funcional sin modificar la capacidad estructural. Consiste en utilizar ayudas externas: sistemas de notaciones (lenguaje escrito, notación matemática, diagramas, mapas), ordenadores o las mismas mentes de otras personas. Es cierto que estas ayudas están desde el principio de la vida a disposición de los niños. Y también es cierto que el papel jugado por los adultos en el desarrollo y el aprendizaje de los bebés y niños pequeños es esencial para dar cuenta de sus progresos. Pero lo que es nuevo en esta etapa es la utilización autónoma, adaptada y eficaz de muchas de estas ayudas, algunas de las cuales no dejan de ser sistemas simbólicos complejos de gran relevancia cultural (Gardner, 1993). Un ejemplo, entre otros muchos, bastará para poner de re-

lieve este tipo de habilidad. Todos hemos aprendido a utilizar la escritura con fines mnemotécnicos: anotamos en nuestra agenda día y hora de citas y reuniones, o elaboramos un lista para no olvidarnos nada al ir a comprar. Los niños más pequeños suelen tener muchas dificultades para hacer esto, incluso si la situación es tan sencilla como en la siguiente investigación. Se presenta una tarea en la que los niños (de 4 a 8 años) han de fijarse en una serie de informaciones (tipo y número de objetos que se encuentran en tres cajas) para poder luego resituarlas en su lugar anterior exacto una vez que se han cerrado las cajas y que éstas han sido cambiadas de posición. Aunque se les ofrezca la posibilidad de ir marcando lo que quieran a medida que atienden a las diferentes informaciones cuando las cajas están abiertas, los niños y niñas menores de 7 años suelen producir notaciones muy poco funcionales: atienden tan solo a un tipo de información y la dibujan, o escriben el número de veces que se repite una cosa, pero no marcan lo que es, o escriben el nombre de tan sólo un objeto, etc. Lo que les resulta difícil es darse cuenta de lo que necesitarán como información en el momento en que las cajas estén cerradas, y relacionar esta necesidad con la utilización de una ayuda externa. A partir de los 7 años, las estrategias notacionales son mucho más adecuadas y facilitan la resolución del problema (Martí, Teberosky y Garcia-Milà, 1999). La posibilidad que tienen los niños de escuela primaria de utilizar ayudas externas de forma funcional y autónoma es un elemento muy importante en su desarrollo cognitivo y que tiene claras repercusiones en la vida cotidiana y en los aprendizajes escolares.

1.2 Una atención más selectiva

Basta con pensar en actividades cotidianas (de juego, en clase, en las comidas) realizadas por niños y niñas de edades previas y posteriores a los 6-7 años para darnos cuenta de una de las diferencias más marcadas entre unos y otros. Mientras que los pequeños se distraen con facilidad, pasan de un tema de interés a otro, no respetan las reglas de un juego, cambian de actividad y su concentración en una misma tarea es bastante limitada, los niños mayores trabajan con más facilidad de forma independiente, pueden seguir una o varias conversaciones y se concentran con más precisión en los aspectos relevantes de un juego o de una tarea. En esta diferencia tiene mucho que ver el desarrollo de la atención selectiva: la capacidad para filtrar las distracciones y concentrarse en la información relevante. Es cierto que durante la etapa que va de los 2 a los 6 años, se desarrolla también esta capacidad y los niños pequeños son capaces de prestar atención de forma selectiva a algunas dimensiones de entorno y desatender a otras (véase el apartado 3 del capítulo 7). Pero, en términos generales, los pequeños necesitan mucha más ayuda y esfuerzos externos (instrucciones precisas y continuas, estímulos destacados, refuerzo motivacional) que los mayores para contro-

lar su atención. Además, también se ha puesto de manifiesto que la preeminencia perceptiva (el carácter marcado de alguna dimensión perceptiva) juega un papel especialmente importante en el despliegue atencional de los niños más jóvenes (Flavell, 1993, p. 292).

El hecho de atender de forma selectiva a las informaciones supone una mayor capacidad de control. En efecto, a medida que crecen, niños y niñas suelen ser cada vez más capaces de dirigir y controlar voluntariamente el despliegue de su propia atención. Esto no significa tan sólo centrarse en los datos relevantes para los objetivos de la tarea; significa también (y esto a veces resulta más difícil) dejar de lado los datos irrelevantes, lo que a veces requiere un esfuerzo consciente para no atender a estímulos destacados que no son pertinentes. Este control juega un papel importante en procesos perceptivos, de memoria y de pensamiento, traduciéndose muchas veces en una mejor planificación de la acción. Veamos dos ejemplos.

Un estudio clásico de Vurpillot (1968) planteó a niños de diferentes edades la tarea de comparar y decidir qué pares de dibujos de casas eran iguales. Cada casa tenía seis ventanas en cada una de las cuales había algún objeto; algunas casas eran idénticas, mientras que otras mostraban diferencias como mínimo en un par de ventanas. A partir de los 6 años, niñas y niños mayores examinaban de forma más sistemática y planificada las ventanas correspondientes, par a par, asegurándose de que no olvidaban ninguna. Por debajo de esa edad, la exploración de las ventanas era menos sistemática y estaba guiada por elementos aleatorios de la situación.

En otro estudio ya citado en el capítulo 7 (Miller, 1990), se presentó a niños de entre 7 y 10 años una caja grande con 12 puertas dispuestas en dos hileras. Detrás de cada puerta se encontraba la imagen de un animal o de un objeto doméstico. En la puerta había un anagrama que indicaba el tipo de imagen que se escondía tras la puerta (animal u objeto). A la mitad de los niños se les pidió que recordaran qué animal concreto se escondía detrás de cada puerta; a la otra mitad se les pidió lo mismo para los objetos domésticos. A ambos se les permitió durante un rato abrir las puertas que deseasen con el fin de poder memorizar el objeto concreto que se escondía. En esta fase de estudio, los niños más pequeños no eran selectivos: abrían todas las puertas, tanto si tenían que recordar animales como objetos domésticos. Los niños mayores abrían tan sólo aquellas puertas que presentaban un anagrama correspondiente a los objetos que tenían que memorizar. Gracias a esta estrategia más adaptada a las demandas de la tarea, su recuerdo fue mejor.

En todos estos casos, el control y selección de la atención hacen que los procesos cognitivos ganen en adaptabilidad. Comparado con el de los más pequeños, el sistema atencional de los niños mayores (particularmente a partir de los 8-9 años) se ajusta de un modo más flexible, más eficiente y de forma más económica a las exigencias de cada situación. Y esto no ocurre tan sólo cuando consideramos tareas aisladas en las que se atiende de forma adaptada una información y se desecha otra; los niños mayores son

también capaces, a diferencia de los pequeños, de extender su control atencional a lo largo el tiempo. Además, mantendrán y aplicarán una estrategia mientras resulte fructífera, pero estarán dispuestos a abandonarla si descubren que ha dejado de ser adecuada a los objetivos de la tarea; de igual forma, estos niños evitarán tomar decisiones precipitadas basadas en una selección insuficiente de información; y podrán también retomar o examinar de nuevo elementos de la información ya seleccionados si creen que han olvidado o malinterpretado algún aspecto. Todas estas capacidades, que naturalmente pueden mejorar en los años posteriores, incluso, en casos complejos, durante la adolescencia, nos ofrecen la imagen de un sistema de procesamiento más selectivo, más flexible y más controlado que el de los niños menores de 6 años.

1.3 Una memoria más estratégica

Los investigadores del procesamiento de la información siempre han otorgado un lugar privilegiado al proceso de memoria. Para un sistema que tiene que procesar un flujo incesante de información, el almacenamiento y la recuperación de dicha información son, en efecto, dos momentos cruciales. Además, las mejoras en la capacidad de procesar información se relacionan muchas veces con los avances en la capacidad de memoria. Esto ya ocurría en las etapas anteriores (como se vio en los capítulos 3 y 7) y sigue ocurriendo en la etapa que ahora nos ocupa. Lo que cambia en esta etapa no es tanto la memoria básica, estructural, como su uso. Es cierto que un niño de 4 años tendrá una capacidad de memoria de tres o cuatro unidades de información, mientras que la de un niño de 12 años será de seis o siete unidades. Pero esta manera simple de describir la diferencia en la capacidad mnésica esconde las razones que la explican. Lo interesante es preguntarse qué ocurre en uno y otro caso en el tiempo transcurrido entre la entrada de información y la salida (recuerdo); o dicho de otra manera, lo importante es explicar las actividades cognitivas que subyacen a los diferentes productos de memoria cuando se comparan niños de diferentes edades. En la etapa que nos ocupa, se han señalado tres fenómenos que nos acercan a este tipo de explicación: las estrategias de memoria, el efecto de los conocimientos sobre la memoria y la metacognición (que en el caso de la memoria se podría denominar metamemoria).

A diferencia de los niños más pequeños, niños y niñas a partir de 6 años despliegan de forma mucho más clara una serie de procedimientos para retener nuevas informaciones y para recuperarlas. A las primeras se las denomina *estrategias de almacenamiento;* a las segundas, de recuperación (véase el Cuadro 12.1). El *repaso* es la estrategia de almacenamiento más sencilla, cuya utilización se incrementa claramente con la edad, como lo muestra un estudio clásico de Flavell, Beach y Chinsky (1966). Niños de diferentes

Cuadro 12.1 Principales estrategias de memoria

	Estrategias de almacenamiento
Repaso:	repetir el material a recordar.
Organización:	agrupar o categorizar semánticamente el material antes de estudiarlo de cara a su memorización.
Elaboración:	identificar un referente común o un significado compartido entre las cosas que se deben recordar.

Estrategias de recuperación

Procedimientos para recuperar información almacenada, sea en forma intencional (cuando el sujeto sabe con antelación que tendrá que recordar algo) o incidental (cuando no lo sabe).

edades (grupos de 5, 7 y 10 años) debían señalar, en el mismo orden que lo hacía el experimentador, tres dibujos familiares escogidos entre una fila de siete. El intervalo entre el momento en que el adulto señalaba las figuras y el recuerdo del niño era de quince segundos. Durante este intervalo, el sujeto no podía ver ni los estímulos ni al experimentador, pues tenía los ojos cubiertos con una visera. El experimentador, que había sido entrenado para leer en los labios las verbalizaciones de los niños, anotaba los nombres de los dibujos pronunciados de forma semiencubierta. De los veinte sujetos incluidos en cada grupo de edad, dos de los niños de 5 años, doce de 7 y diecisiete de 11 años mostraron la estrategia de repaso verbal.

Aunque pueda ser compleja y volverse muy elaborada, la estrategia de repaso es un procedimiento bastante simple basado en la repetición. Las otras estrategias van más allá de la pura asociación entre estímulos e introducen nuevas relaciones entre los elementos a memorizar. En la estrategia de *organización,* los niños, ante un conjunto desordenado de elementos a memorizar, los agrupan por categorías (objetos relacionados con el transporte —bicicleta, coche, autobús—, artículos de vestir —camisa, delantal, zapatos—, o utensilios —martillo, peine, cuchara). Este agrupamiento, activamente buscado, facilita el recuerdo, que suele organizarse según las diferentes categorías utilizadas en el momento del almacenamiento. Naturalmente, dicho agrupamiento no suele ser completo y puede variar mucho según la capacidad de categorización de los niños. Lo que parece claro es que existe una tendencia evolutiva hacia el uso intencional de la estrategia de organización; a pesar de que desde muy pronto (desde los 2 años), el recuerdo de un ítem puede servir como clave para el recuerdo de otros ítems semánticamente relacionados con él (Flavell, 1993, p. 326), el empleo espontáneo de la estrategia de organización va a incrementarse a medida que se avanza en la escuela primaria, con una escasa utilización al principio y un uso más frecuente hacia los 10-11 años. Si son

instruidos para ello, niños y niñas pueden servirse de esta estrategia desde el principio de la escuela primaria, aunque sea de forma incipiente.

La estrategia de *elaboración* está estrechamente relacionada con la anterior, aunque supone un procedimiento algo distinto: los sujetos también añaden nuevas relaciones entre los elementos a memorizar, pero en este caso dichas relaciones no se reducen a agrupar elementos en categorías. Lo que se hace en este caso es relacionar dos o más elementos creando una relación o un significado nuevos (gracias a una imagen mental, una historia, una escena, una frase; así, por ejemplo, si hay que recordar el par de palabras perro-sombrero, imaginar un perro luciendo un gran sombrero ayuda a retener el par en la memoria). Este tipo de estrategia es muy efectivo para unir sólidamente en la memoria pares de ítems sin clara relación entre sí, algo que puede ocurrir cuando aprendemos el significado de nuevas palabras en nuestro lenguaje o en una lengua extranjera. Igual que ocurre con las demás estrategias, la elaboración se perfecciona y despliega con más frecuencia a partir de los 6 años, aunque el uso espontáneo de esta estrategia es infrecuente antes de la adolescencia, a no ser que se enseñe a usarla.

Al igual que las estrategias de almacenamiento, las *estrategias de recuperación* varían mucho en complejidad. Pensemos en la búsqueda de un objeto perdido. Está claro que un niño pequeño es capaz de buscar en su habitación un juguete que no está en su sitio, pero los recursos que utilizará para mejorar el proceso de recuperación en su memoria son mucho más simples que los de un niño mayor. Éste podrá incluir en su búsqueda elementos diversos de su memoria (dónde vio por última vez el juguete), conocimientos sobre el entorno (día en que su madre o su padre ordenan de forma exhaustiva la habitación) y hasta inferencias (deduce que tiene que estar en el piso de abajo pues nunca sube juguetes al primer piso). Diferentes estudios señalan que los niños pequeños tienen muchas dificultades para mejorar el proceso de recuperación cuando es necesario hacer un esfuerzo de búsqueda interna, aunque sean muy capaces de explorar y reconocer elementos del mundo externo (Kail, 1990). Con la edad, mejora la capacidad de «buscar algo en la memoria» de forma eficaz y flexible. Esto, naturalmente, tiene repercusiones cuando se intenta valorar hasta qué punto los niños pueden actuar como testimonios fiables en causas legales (véase el Cuadro 12.2).

El avance en los procedimientos estratégicos de memoria de que estamos hablando se apoya seguramente en ayudas, instrucciones y maneras de hacer aprendidas en la escuela. Las tareas escolares reclaman procesos memorísticos complejos y el despliegue de estrategias seguramente está favorecido por las ayudas que otros compañeros, profesores y padres dan a los niños. Pero, como señala Flavell (1993, p. 319), el desarrollo de las estrategias de memoria pasa por tres etapas, en la primera de las cuales (la que se denomina «estrategia no disponible» o deficiencia de mediación) cualquier esfuerzo para inducir la estrategia se revela inútil. Por ejemplo, cuando se trata de la estrategia de repaso verbal, en un primer momento las destrezas necesarias

Cuadro 12.2 Cuando el testimonio es de un niño

Muchos son los niños cuyo testimonio es capital en casos legales como el maltrato, el divorcio, la violencia familiar, tratamientos médicos abusivos u otras causas en las que se ven directa o indirectamente involucrados. La memoria testimonial es un caso particular de memoria episódica, que concierne el recuerdo de una serie de sucesos ordenados en el espacio y en el tiempo, con la particularidad de que los niños suelen ser interrogados partiendo de preguntas generales («Dime lo que pasó ayer tarde en tu casa») seguidas de preguntas más concretas («¿Qué hizo tu padre cuando llegó del trabajo?»).

De forma general, y a pesar de los niveles bajos de recuerdo libre, el recuerdo de los niños menores de 6 años suele ser bastante preciso. Lo que aumenta a partir de esa edad es la capacidad de recordar cuestiones generales, sin ayuda, y también la posibilidad de mejorar el recuerdo a través de preguntas generales que requieren mayor información. En relación con la estabilidad de los recuerdos falsos de los niños, parece que cuando los lapsos de tiempo son breves entre un primer recuerdo y un segundo, los niños que recuerdan algo de forma incorrecta tienden a recordarlo incorrectamente en un segundo intento. Y, aunque parezca sorprendente, cuando el lapso de tiempo es mayor, los recuerdos falsos son igual de persistentes en el tiempo que los recuerdos verdaderos.

Los conocimientos juegan un papel central en el grado de exactitud de los recuerdos: cuanto mayores conocimientos tengan los niños sobre el tema en cuestión (por ejemplo, en el caso de procedimientos médicos dañinos), mejor será su recuerdo y menos susceptibles a las sugestiones serán. Del mismo modo, las mayores capacidades de control que tienen los niños de más de 6 años para orientar su búsqueda memorística hacen que sus recuerdos sean más fiables. Por ejemplo, los niños pequeños pueden tener dificultades para distinguir una acción realizada por ellos de una simplemente imaginada, o pueden pensar que una acción llevada a cabo por otra persona en una actividad conjunta fue realizada por ellos. Por último, parece que los niños de más de 6 años, de manera general, son menos sensibles a las sugestiones (a través de informaciones erróneas o preguntas engañosas) que los niños más pequeños.

Todas estas consideraciones, muy acordes con el desarrollo de las capacidades memorísticas durante los años de la escuela primaria, han de situarse en el contexto particular de un testimonio legal, en el que juegan factores afectivos y sociales de gran importancia que pueden ser decisivos a la hora de tomar en consideración el testimonio de niños que están en los primeros cursos de la educación primaria (para más detalles, el lector puede consultar la revisión de Ceci y Bruck, 1993).

para que el niño repase (habilidad de reconocer y subvocalizar nombres de estímulos, habilidad de repetirse a sí mismo palabras de manera controlada, habilidad para saber qué se ha repetido y qué falta por repetir) pueden estar totalmente ausentes, con lo que cualquier ayuda resulta infructuosa. El segundo momento evolutivo (deficiencia de producción) es interesante: ocurre cuando el niño o la niña no usan espontáneamente la estrategia, pero poseen una buena potencialidad de base para desplegarla; en estos casos, los inten-

tos de inducir la estrategia, de enseñarla, son eficaces. En el último momento (uso maduro de la estrategia), niños y niñas utilizan espontáneamente la estrategia, que ya no necesita ser inducida. De todas formas, e independientemente del peso que se otorgue al aprendizaje en el despliegue de estrategias de memoria durante estos años, está claro que existe ya la capacidad de elaborar, de forma consciente e intencional, una serie de recursos de memoria mucho más complejos y flexibles que los niños y niñas menores de 6 años.

Este avance se debe en parte a las nuevas capacidades metacognitivas de los niños de estas edades, capacidades que, aplicadas a la memoria, les permiten conocer mejor y ser más conscientes de sus propios procesos mnésicos. Como la metacognición no se reduce tan sólo a la memoria, la abordaremos más adelante como uno de los mecanismos que explican la diferencia entre la cognición de los niños más jóvenes y la de los mayores (apartado 1.5). De igual modo, los conocimientos más organizados y complejos que los niños de esta etapa elaboran sobre el mundo repercuten, sin lugar a dudas, sobre sus capacidades memorísticas. Es evidente que lo que ya se sabe tiene una gran efecto sobre lo que la mente aprende y recuerda, hasta el punto de que un niño que conociese mejor que un adulto un campo determinado de conocimiento, probablemente recordaría mucho mejor que él los contenidos correspondientes. Por lo demás, los conocimientos que se tengan constituyen un factor que, como la metacognición, repercute en otros muchos procesos (pensamiento, razonamiento, resolución de problemas) además de la memoria. Es por ello por lo que nos ocupamos de su papel a continuación.

1.4 Más y mejores conocimientos

Fue precisamente Chi (1978) quien demostró este hecho en un estudio clásico, al que se hizo mención en los capítulos 1 y 7. Esta investigadora comparó la memoria que un grupo de niños de entre 8 y 13 años, expertos en ajedrez, tenían acerca de la posición de las piezas en un tablero según determinadas jugadas clásicas, con la de un grupo de adultos que no eran expertos en este juego. Los niños recordaron con una exactitud mucho mayor que los adultos la posición de las piezas. Además, eran más eficientes en su organización mental de las piezas en bloques lógicos de memoria relacionados entre sí. En cambio, cuando se trataba de recordar números aleatorios, los adultos superaban claramente a los niños. Este hecho, corroborado por otros muchos estudios realizados en diferentes dominios de conocimiento, sugiere que los niños y niñas de la escuela primaria son capaces de adquirir y organizar de forma elaborada sus conocimientos hasta tal punto que éstos pueden superar en algunos casos a los de los adultos. Muestra también que la organización de los conocimientos en dominios específicos, al constituir sistemas de relaciones semánticas mejor elaboradas y más familiares, facilita el almacenamiento y la recuperación de informaciones

Cuadro 12.3 Memoria constructiva

El hecho de que los niños de más de 6 años amplíen su memoria gracias a la acumulación y organización de conocimientos nos señala que los procesos de memoria están últimamente relacionados con los procesos de elaboración de conocimiento, y no nos ha de hacer olvidar que la mayor parte de las cosas que recordamos en la vida diaria son hechos o cuerpos de información organizados y significativos. En este sentido, contrariamente a lo que se podría suponer teniendo en cuenta muchas de las investigaciones clásicas de laboratorio, memorizar no consiste en almacenar y recuperar ítems aislados, casi sin sentido, siguiendo una doble secuencia de impresión-copia y de recuperación literal. Al contrario, es un proceso doblemente constructivo que empieza con una representación, interpretación y almacenamiento de las informaciones según ciertas pautas cognitivas y que acaba con una reconstrucción activa e interpretativa de lo almacenado en la memoria. Estas construcciones y reconstrucciones pueden ser, en parte, procesos automáticos e inconscientes, aunque en parte pueden ser también procesos conscientes y deliberados (estratégicos) a medida que las capacidades de planificación y control del procesamiento de la información se desarrollan.

No es pues de extrañar que los progresos de memoria a partir de los 6 años se deban, en gran parte, a una mayor capacidad para elaborar representaciones mentales (esquemas de conocimientos como guiones, escenas o historias, o conocimientos categoriales) más precisas, mejor organizadas y más significativas que la de los niños más pequeños, como se vio en el capítulo 7. Tampoco es de extrañar que los avances en la capacidad de memoria estén directamente ligados a avances cognitivos más estructurales (véase más abajo el apartado 2) que permiten una serie de inferencias y razonamientos difíciles de elaborar por los niños más pequeños. Tal y como Piaget e Inhelder sostuvieron en su día (1972), lo que un niño es capaz de recordar puede depender de sus capacidades lógicas hasta tal punto que podrá, según los casos, introducir en las informaciones de partida una organización que estará directamente ligada a los principios lógicos que rigen su comprensión del mundo y la organización de sus recuerdos. Estos autores mostraron, por ejemplo, que el recuerdo de una serie de configuraciones de varillas de diferente longitud estaba íntimamente relacionado con la capacidad operatoria de los niños mayores (etapa de las operaciones concretas), y que éstos reorganizaban los estímulos según las nuevas competencias operatorias de ordenar de modo completo el material en cuestión.

Estos y otros muchos datos (véase por ejemplo, el estado de la cuestión que proponen Schneider y Bjorklund, 1998) nos revelan que el proceso de memoria depende en gran medida de la capacidad de interpretación y organización que tienen los niños de las informaciones a memorizar, hasta tal punto que la memoria puede introducir relaciones y nuevas informaciones en detrimento de la fidelidad a los datos si el sentido de coherencia y de significado introducido por el sujeto así lo exige.

(véase el Cuadro 12.3). Es habitual encontrarse con niños de edad escolar que, apasionados por algún tema específico (de deportes, de dibujos animados, de informática, de astronomía o de publicidad televisiva) superen con creces lo que sabe un adulto menos ducho en estos temas.

Los niños de esta etapa desarrollan conocimientos amplios y organizados en diferentes dominios específicos (dominio físico, numérico, biológico, psicológico, social). Todos sabemos el énfasis que siempre ha puesto la escuela en la adquisición y organización de diferentes conocimientos (lingüísticos, matemáticos, geográficos, físicos, sociales) en esta etapa de escolaridad. Y numerosos estudios psicológicos y didácticos han explorado la adquisición de conocimientos específicos como pueden ser la forma de la tierra, la gravedad, el movimiento, la digestión, la enfermedad, la proporción o el carácter vivo de las plantas. Pero lo cierto es que el estudio sistemático del desarrollo de los conocimientos infantiles es relativamente reciente. Este retraso se debe, entre otras cosas, a que el enfoque predominante durante muchos años en psicología evolutiva fue el de estudiar diferentes temas (como los anteriormente citados) como una vía para entender aspectos generales y estructurales del conocimiento y de su procesamiento (los esquemas de conocimiento, la categorización, las operaciones mentales). El contenido del pensamiento (los conocimientos) era relegado, en estos casos, a un segundo plano [1]. El renovado interés por el estudio de los conocimientos específicos (su organización, su cambio a lo largo del desarrollo) se debe, por un lado, a la convicción de que el conocimiento especializado tiene una influencia decisiva en la cognición; algunos aspectos de esta influencia del conocimiento sobre la capacidad y velocidad de procesamiento, o sobre la memoria, han sido señalados anteriormente. Por otro lado, la idea de que el pensamiento puede estar organizado en diferentes dominios (o «módulos») y que estos diferentes sistemas procesan ciertos tipos de información y no otros, es una idea que ha recobrado interés desde hace algunos años en psicología evolutiva y que puede explicar en parte el auge de los estudios de la adquisición y desarrollo de los conocimientos en dominios específicos [2]. Sin querer entrar en el debate sobre esta cuestión ni sobre la definición misma de «dominio específico» (el lector puede encontrar informaciones de interés en Gómez y Núñez, 1998; Hirschfeld y Gel-

[1] La teoría de Piaget (cuyas propuestas relativas a la etapa que nos ocupa serán expuestas en la sección siguiente) es un buen ejemplo de un enfoque que relega a un segundo plano el estudio de los conocimientos (del «contenido» del pensamiento). Sin embargo, la separación neta entre estructura (organización, forma) y contenido del conocimiento, aunque útil, resulta simplificadora. El propio Piaget combatió esta idea y subrayó siempre la relatividad de dicha distinción (lo que es forma a cierto nivel puede volverse contenido en otro nivel) y los lazos estrechos que se forjan entre la forma y el contenido del pensamiento.

[2] Se puede indicar una tercera razón que explique el auge de este tipo de estudios: la convicción (basada en múltiples estudios) de que todas las personas (niños y adultos) desarrollan ideas o teorías implícitas sobre numerosos fenómenos del entorno cotidiano, ideas que juegan un papel decisivo en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos (véanse por ejemplo, Cubero, 1989; Rodríguez, Rodríguez y Marrero, 1993).

man, 1994, y en Karmiloff-Smith, 1992), nuestra intención consiste simplemente en indicar la importancia que a partir de la escuela primaria tiene el desarrollo de conocimientos en dominios específicos.

Dominios importantísimos en la interacción de los niños con su entorno y que son vitales para su adaptación en nuestra cultura (como el dominio de la física, de la biología, del lenguaje, del número, de lo psicológico, de lo social, de la moralidad o de la notación) son conocidos y representados por los niños y niñas de la escuela primaria de una manera mucho más precisa e interrelacionada que la de los más pequeños. Sería difícil, sin embargo, resumir en pocas líneas las tendencias evolutivas sin tratar lo que ocurre en cada dominio.

El desarrollo de conocimientos específicos en los niños de edad escolar está sin duda relacionado con la transmisión de informaciones en general y con la escolarización en particular. Podríamos pensar, como hacen algunos autores, que el avance de los conocimientos a lo largo de esta etapa se debe a que los niños reciben cada vez más informaciones y más instrucciones directas sobre estos conocimientos. Pero este factor, aunque esencial, no explica la existencia de patrones de adquisición y de tiempo diferentes según el momento en que los sujetos reciben la información, ni da cuenta de la elaboración por parte de los niños de ideas radicalmente diferentes a las informaciones que reciben, ni explica los errores que son fruto de una construcción propia de los niños y ajena a la enseñanza, ni explica la dificultad para cambiar algunas de estas ideas por otros conocimientos más elaborados. Uno de los ejemplos de estas resistencias en el dominio de la biología es la dificultad que tienen los niños para aceptar la teoría de la evolución. En un estudio se mostró la predominancia de explicaciones creacionistas en los niños menores de la muestra (que comprendía niños de 5 a 13 años), explicaciones que surgían al contestar a preguntas abiertas (como, por ejemplo, «¿Cómo piensas que el primer humano apareció en la tierra?») o al escoger opciones pertenecientes a diferentes categorías explicativas («Dios lo hizo», «Vino del suelo», «Los humanos lo hicieron», «Vino de otro animal»). Sólo los niños mayores optaron por una explicación de tipo evolucionista/adaptativa, siempre y cuando no formasen parte de entornos cristianos fundamentalistas (un grupo que participó en la investigación). La mayoría de los niños de este último grupo y de los niños más pequeños siguieron dando explicaciones de tipo creacionista. Otro ejemplo en el campo de la biología lo constituye la dificultad que tienen los niños para aceptar que los humanos constituyen un tipo de animales, junto a otras muchas especies. La tendencia es considerar a los humanos como algo aparte, radicalmente diferentes de los animales. Estos datos se pusieron de manifiesto en distintas tareas de clasificación en las que se presentaban tres tarjetas y se pedía al sujeto que seleccionara las dos que iban juntas. Hasta en opciones extremas (humano, chimpancé, grúa), la propuesta de muchos niños consistía en dejar aparte el humano (estudios citados en Wellman y Gelman, 1998).

Este tipo de resultados corrobora la idea de que los niños elaboran sólidas creencias sobre diferentes aspectos de la realidad, creencias que entran en claro conflicto con muchas de las ideas transmitidas en su entorno. Todas estas excepciones a una adquisición directa indican que el desarrollo de conocimientos sigue unas modalidades de construcción propias a cada dominio, seguramente apoyadas por estructuras conceptuales tempranas que dirigen la representación y la comprensión de informaciones relevantes para cada caso.

1.5 Mayor conciencia reflexiva y mejor control

Aunque el concepto de metacognición es complejo y ha llevado a no pocas confusiones (véase, por ejemplo, Martí, 1995), es innegable que ha permitido impulsar una serie de estudios que han contribuido a mejorar nuestra visión sobre la cognición humana. Ahora sabemos que uno de los mecanismos de cambio más importantes que explica que la memoria, la resolución de problemas, la categorización, el razonamiento o la elaboración de conocimientos sean procesos cognitivos más sólidos y eficaces después de los 6 años que antes de esa edad es, precisamente, la metacognición. Hablar de un progreso en la metacognición a partir de los 6 años remite, sin embargo, a dos sentidos algo diferentes. Significa, por una parte, que los niños son más conscientes de sus propios procesos cognitivos que los niños más pequeños: se dan más cuenta de cómo piensan y qué piensan, son más capaces de evaluar una tarea cognitiva (su grado de dificultad, por ejemplo) y de adaptar mejor las estrategias pertinentes, evalúan mejor su propio rendimiento y son más conscientes de lo que han aprendido y de sus propios conocimientos. Podríamos denominar «metaconocimiento» a este primer sentido directamente ligado a una mayor capacidad de reflexionar y tomar conciencia de las propias acciones cognitivas. Pero, por otra parte, el concepto de metacognición también remite a la capacidad de regular y controlar la propia conducta cognitiva. En este sentido, los niños de la escuela primaria saben mejor lo que deben hacer y cómo deben hacerlo que los niños de educación infantil: planificarán mejor sus acciones antes de abordar un problema, harán un seguimiento más preciso de sus acciones y podrán evaluarlas y corregirlas si es necesario, o controlarán y adaptarán mejor sus estrategias según el tipo de tarea. La tendencia dominante que surge cuando se comparan las actuaciones de los niños pequeños y los mayores es que estos últimos son más reflexivos, más estratégicos y más planificadores.

Esta tendencia ha sido puesta de manifiesto en muchos aspectos de la cognición. Por ejemplo, en tareas de memoria, los trabajos de Flavell y otros investigadores (véanse algunos de estos datos en Flavell, 1993) han mostrado lo complejas que pueden ser algunas estrategias de memoria de los niños de más de 6 años, cuando requieren claras competencias metacogniti-

vas. Los niños de estas edades, al ser preguntados por lo que harían en tareas de almacenamiento y recuperación (por ejemplo, lo que harían para asegurarse de no olvidar los patines al ir a la escuela la mañana siguiente) adoptaban un enfoque más estratégico y planificado que los niños pequeños. Algunas de estas estrategias no remitían tan sólo a procedimientos internos («en la cabeza») como el de repasar una y otra vez el hecho a memorizar, sino que suponían el recurso a ayudas externas, como poner los patines en un sitio visible a la mañana siguiente (junto a la puerta), pedir a su madre que se lo recordara o anotarlo ellos mismos en un papel. Aunque algunas de estas estrategias pueden aparecer en niños más pequeños, lo que cambia con la edad es el grado de perfección y planificación de los procedimientos sugeridos, muchos de ellos basados en los conocimientos que niños y niñas desarrollan sobre lo que significa memorizar y sobre las variables más importantes que se han de tener en cuenta en tareas de memoria.

Del mismo modo, en situaciones de resolución de problemas, diferentes estudios han señalado que, aunque pueden existir acciones planificadas y un proceso de regulación y corrección por parte de niños más jóvenes cuando se trata de tareas sencillas y familiares, estas competencias son más frecuentes a partir de los 6 años (véanse algunos ejemplos en DeLoache, Miller y Pierroutsakos, 1998). En uno de estos estudios, niños de diferentes edades tenían que recopilar diversos objetos situados en las estanterías de un supermercado. Mientras que los niños de 5 años desplegaban una búsqueda poco organizada y cogían un producto tras otro, los niños de 9 años tenían en cuenta el espacio global del supermercado y su conocimiento de la localización de los diferentes productos para desplegar una estrategia de búsqueda más eficiente y pensada (Gauvain y Rogoff, 1989). En todos estos ejemplos, una de las tendencias evolutivas consiste en la mayor capacidad de los niños mayores para ir introduciendo cambios y correcciones, fruto de una mejor evaluación de la conducta puesta en marcha y de las demandas de la tarea.

Como ya apuntábamos anteriormente, estas nuevas capacidades se despliegan en íntima relación con la educación formal. Por un lado, está demostrado que los niños de la escuela primaria son muy sensibles a las ayudas de otras personas que les permiten mejorar sus estrategias cognitivas y sus conocimientos sobre las tareas y sus demandas. En este sentido, no hay duda de que la educación formal juega un papel fundamental en el desarrollo de estrategias eficientes. Pero no se puede olvidar que dichas ayudas son eficaces en esta etapa porque niños y niñas han alcanzado un grado de competencia metacognitiva que les permite reflexionar sobre sus propias acciones y controlarlas de forma mucho más eficiente. No es pues de extrañar que habilidades importantes y complejas que se enseñan durante la escuela primaria, como la lectura, la escritura y las matemáticas, se adquieran de forma espectacular a lo largo de estos años.

2. El pensamiento operacional concreto

Siguiendo una distinción algo simple pero útil, podríamos decir que la perspectiva del procesamiento de la información que acabamos de presentar pone un mayor énfasis en el proceso y en el contenido del pensamiento que en su estructura. Es cierto que algunos de los psicólogos que adoptan dicha perspectiva se interesan por el formato del pensamiento y proponen diferentes patrones o formas de conocimiento como pueden ser los guiones, las escenas, las historias o los modelos mentales. Pero en la perspectiva del procesamiento de la información, la estructura o formato del pensamiento cambia poco a lo largo del desarrollo: se pueden encontrar las mismas pautas cognitivas en niños pequeños y mayores, aunque entre unos y otros cambien, naturalmente, la capacidad y velocidad de procesamiento, la acumulación y organización de los conocimientos y las capacidades metacognitivas.

La propuesta de Piaget, al contrario, pone todo el énfasis en la forma de pensar que tienen los niños pequeños (antes de los 6 años) y los mayores (de 6 a 12 años) y señala sus diferencias estructurales. En este sentido, los niños de edad escolar despliegan unas capacidades lógicas y racionales que están ausentes en los niños más pequeños. Los primeros son capaces de elaborar explicaciones racionales, generalizables, con coherencia interna, más objetivas, mientras que los niños pequeños se dejan guiar mucho más por la intuición y las observaciones subjetivas. Por este motivo, los argumentos de los niños de más de 6 años suelen ser más razonados y justificados que el de los niños más pequeños. No es extraño, pues, que los niños mayores se impliquen en discusiones complejas y argumentadas sobre algún tema de interés, mientras que los pequeños se basarán en juicios más radicales pero menos elaborados lógicamente. Según esta visión, los niños de educación primaria entrarían en lo que podríamos llamar la «edad de la razón», una edad que los aleja de la forma de pensar más intuitiva y más subjetiva de los niños pequeños.

2.1 Del pensamiento preoperatorio al pensamiento operatorio

Sin querer volver sobre la descripción que ya se ha hecho del pensamiento preoperatorio en el capítulo 7, se indican a continuación las grandes tendencias evolutivas que diferencian la forma de pensar antes y después de los 6-7 años y que permiten entender el contraste preoperaciones-operaciones concretas. Se pone especial énfasis en las nuevas capacidades cognitivas y se ilustran dichas tendencias con algún ejemplo prototípico de investigación (véanse, para más detalles, Flavell, 1993 y Piaget e Inhelder, 1969).

- *Descentración* frente a *centración:* para hacer frente a la complejidad de cualquier situación, los niños de más de 6 años son capaces de to-

mar en cuenta varias dimensiones, varias perspectivas, en vez de centrarse en una de ellas, la más dominante, como hacen los niños más pequeños. Esta capacidad de atender a diferentes aspectos del estímulo y de relativizar el punto de atención es crucial para conseguir un pensamiento más objetivo, menos egocéntrico. Y esto es esencial en cualquier tipo de tareas y situaciones de la vida cotidiana. Un niño pequeño, por ejemplo, puede protestar porque su madre está cortando un trozo de turrón «a lo largo» (y ve que las dos partes resultantes son muy estrechas) y le propone que lo corte «a lo ancho», pues así le parece que le tocará más cantidad; otro puede preferir un vaso estrecho y alto de zumo que un vaso ancho y bajo, pues piensa que en el primero hay más). Estas anécdotas reales de la vida cotidiana se parecen mucho a las tareas que planteó Piaget en sus famosas tareas de conservación y que analizaremos más adelante. También en otras muchas circunstancias aparece el fenómeno de la centración.

Piaget e Inhelder mostraron la capacidad que tienen los niños de más de 6 años para relativizar su punto de vista y resolver el problema de la famosa tarea de «las tres montañas» (Piaget e Inhelder, 1948). Como se vio en la Figura 7.1 (capítulo 7), la tarea para los niños consistía en poder imaginar cómo vería un personaje el macizo de tres montañas realizado en una maqueta y situado encima de la mesa, cuando este personaje estaba en una posición diferente a la del sujeto (en frente, lateral a la izquierda, lateral a la derecha). Los niños más pequeños de la muestra (en su mayoría, menores de 6 años) tendían a pensar que lo que ve el otro personaje es lo mismo que lo que están viendo ellos mismos desde su posición. Los niños mayores eran capaces de descentrarse, de considerar el punto de vista de otra persona y de hacer el esfuerzo de reconstruir mentalmente su visión de las montañas.

- *Realidad inferida* frente a *apariencia*: el refrán «Las apariencias engañan» nos ayuda a entender el avance del pensamiento de los niños de más de 6 años en relación al de los más pequeños. Al abordar una tarea, mientras que éstos últimos se dejan guiar de forma muy decisiva por los datos perceptivos, por la apariencia de las cosas, los mayores parten de los datos, naturalmente, pero van más allá de la información inmediata. Son capaces de situar en un contexto más amplio lo directamente perceptivo y de inferir conclusiones que van más allá de los datos observables. Esta mayor facilidad para cuestionar lo directamente perceptible se hace posible por el mayor peso que tienen el razonamiento y las deducciones lógicas en los niños mayores. Es como si éstos tuvieran más confianza en sus deducciones y juicios y dieran menos crédito a los datos, contrariamente a los pequeños, que son mu-

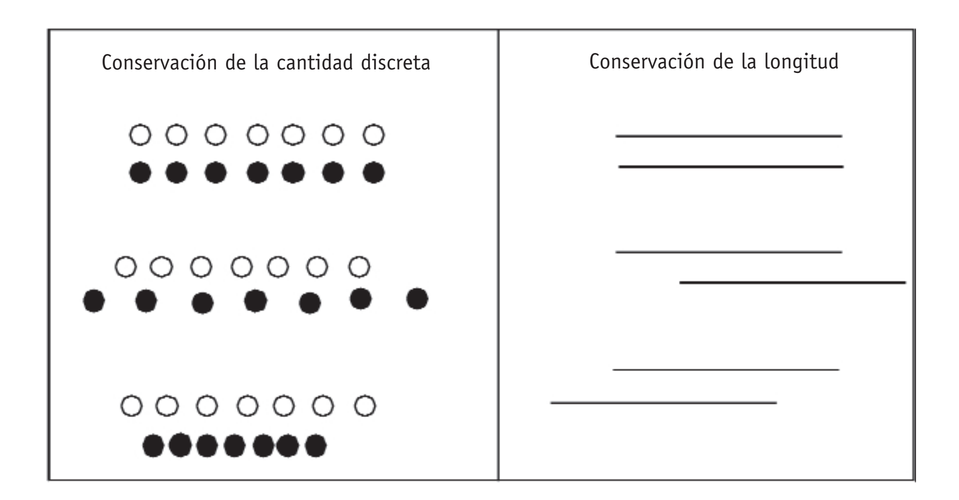
cho más dependientes de las características externas de las informaciones («si no lo puedo ver —dicen muchas veces los pequeños— no puedo saberlo»). Pero sería un error pensar que los niños de menos de 6 años no son capaces de pensar sobre cosas no percibidas ni de razonar, mientras que los niños mayores nunca se basan en las apariencias para emitir sus juicios. Lo que estamos describiendo es una tendencia evolutiva general.

Dos ejemplos ayudarán a entender esta tendencia. Si se les presenta a niños de diferentes edades un cuadrado de cartón que reposa sobre uno de sus lados y un cuadrado idéntico reposando sobre uno de sus vértices y se les pregunta si el segundo también es una cuadrado, los niños más pequeños niegan que el segundo lo sea. Se basan en la apariencia (dicen que hay puntas, que se parece a una bandera, que es una especie de triángulo). Los mayores son capaces de resistir la tentación de dejarse llevar por las apariencias y razonan y justifican que el objeto sigue siendo un cuadrado (porque sigue teniendo los lados iguales, porque sólo se ha girado y cambiado de posición) (Piaget, Sinclair y Bang, 1968). El segundo ejemplo consiste en presentar a los niños seis varillas ordenadas por su longitud («en escalera»). Se les pide que cuenten cuántos bastoncillos hay más grandes que el más pequeño de todos. Lo hacen y dicen que cinco. Se tapan entonces con un cartón todos los bastoncillos salvo el mayor, y se pregunta cuántos bastoncillos hay menores que él. Los niños menores de 6 años suelen quedar perplejos ante la pregunta y dicen que no saben, que tendrían que ver y contar, como han hecho antes. Los niños mayores se paran un momento a pensar y concluyen que necesariamente hay los mismos bastoncillos que antes, cinco, ni uno más ni uno menos (Piaget y Szeminska, 1971).

- *Reversibilidad* frente a *irreversibilidad*: los niños se van dando cuenta progresivamente de que, ante un fenómeno determinado, hay unas acciones que compensan a otras y que conducen al mismo punto de partida. Saben que si añaden un puñado de caramelos a un montón, pueden reconstruir el montón inicial quitando lo que acaban de añadir; se dan cuenta de que si hacen un trayecto a pie por las calles de una ciudad desde su casa, pueden «deshacer» el camino recorrido para encontrar de nuevo su casa; son conscientes de que un objeto muy largo pero estrecho, puede pesar lo mismo que un objeto más corto si es más ancho. El alcance de esta nueva manera de entender las cosas es grande y tiene claras repercusiones en muchos de los aprendizajes escolares que se realizan durante esta etapa. Pero no es que los niños «descubran» estos fenómenos, como si la reversibilidad estuviese en la naturaleza; al contrario, es gracias a que tienen un pensamiento móvil, reversible, como consiguen representarse de esta manera más compleja y relacionada fenómenos que los niños pequeños

aprehendían de forma más estática (irreversible). Que el pensamiento (o las operaciones intelectuales, para ser más precisos) sea reversible puede ser entendido de dos maneras, como lo muestra el ejemplo siguiente.

Figura 12.1 Conservación de la cantidad discreta (número) y de la longitud



Cuando se plantean a los niños tareas clásicas de conservación (como las de la Figura 12.1), sólo a partir de cierto momento evolutivo son capaces de entender que nada ha variado en la situación (que se conserva) a pesar de los cambios perceptivos aparentes. Por ejemplo, en la conservación de la cantidad discreta (o del número), por mucho que se separen o se junten las fichas de una de las filas, los niños de más de 6 años mantienen que el número de fichas es idéntico. Los argumentos esgrimidos suelen ser de dos tipos, y ambos indican la reversibilidad del pensamiento. Uno de ellos consiste en decir que el número de fichas es el mismo porque la transformación de la fila (alargarse o acortarse, según los casos) puede ser invertida por la transformación inversa (reversibilidad por inversión o negación); los niños mayores no tienen problemas en imaginar esta acción inversa que anula la que el experimentador acaba de hacer realmente, por lo que concluyen, con mucha seguridad, que la cantidad de fichas sigue siendo la misma. El otro argumento (reversibilidad por compensación o reciprocidad) consiste en ver que un aspecto de la situación (por ejemplo que las fichas negras estén muy espaciadas) compensa otra (la mayor densidad en la fila de fichas blancas que no se han tocado); en el caso de la conservación de la longitud, dicho argumento se concreta en la idea de que la varilla sobrepasa por un lado el varilla modelo, pero por el otro lado es al revés (la varilla modelo sobrepasa la que

se ha desplazado). Lo mismo ocurre en las tareas de conservación de la masa (la plastilina es más larga pero más estrecha) o del líquido (el nivel del líquido es más alto, pero el recipiente es más estrecho).

Todos estos ejemplos ponen de manifiesto la importancia de un pensamiento más móvil y más reversible que el de los niños pequeños, reversibilidad que permite al niño relacionar unas acciones con otras, aunque éstas sean virtuales, imaginadas.

- *Transformaciones* frente a *estados*: los ejemplos anteriores nos muestran también otra característica del pensamiento operacional concreto: el hecho de que este pensamiento sea capaz de seguir y tener en cuenta las transformaciones, en vez de fijarse tan sólo en los estados iniciales y finales de una transformación. De manera general, a partir de los 6 años niños y niñas son más sensibles que los pequeños a los aspectos dinámicos y cambiantes de los fenómenos, precisamente porque tienen un pensamiento más móvil que les permite seguir y explicar dichas transformaciones. De la misma manera que los niños mayores son capaces de descentrar su atención y considerar varias dimensiones de un fenómeno, también son capaces de tener en cuenta los estados anteriores y los estados futuros o potenciales, captando mejor el proceso de cambio (una especie de descentración temporal). Los pequeños, al contrario, se fijan de forma predominante en los estímulos actuales sin ponerlos en relación con otros pasados o futuros, por lo que captan en menor medida las transformaciones.

Siguiendo con el ejemplo de la conservación de la cantidad discreta, se puede decir que muchos niños y niñas a partir de 6 años no tendrán dificultad en argumentar que sigue habiendo el mismo número de fichas porque al principio las dos filas eran idénticas (estado anterior) y el experimentador no ha quitado ni añadido fichas y sólo se ha limitado a separarlas (transformación efectuada). Para estos niños, la tarea de conservación se convierte en un problema conceptual más que perceptivo, porque son capaces de imaginar que, potencial o realmente, existen estados y transformaciones relacionados entre sí. Es fácil imaginar que esta nueva forma de pensar, atenta a lo dinámico y a lo virtual, permite la comprensión más profunda de un gran número de fenómenos y conceptos complejos en diferentes dominios (biología, física, matemáticas, moralidad, psicología), conquista importante y favorecida por la escuela en esta etapa de desarrollo.

2.2 Operaciones concretas

Las razones de estas nuevas posibilidades de pensamiento han de buscarse, según Piaget, en el cambio de naturaleza de los esquemas de acción. Como se

vio en los capítulos 3 y 7, el enfoque de Piaget concibe el pensamiento como una serie de acciones sobre el mundo. Al principio, estas acciones son efectivas, sensoriomotoras y, con el advenimiento de la función simbólica, pasan a ser acciones semióticas, mentales. Pero lo que diferencia las acciones mentales de los niños por debajo y encima de los 6 años, es que mientras las primeras son acciones mentales aisladas, poco conectadas entre sí y muy dependientes de los datos perceptivos («intuiciones», las llama Piaget), las acciones mentales de los niños mayores van estando cada vez más coordinadas entre sí y pueden desprenderse más fácilmente de la situación presente (espacial y temporal). Esto es lo que hace que su pensamiento sea más lógico, más inferencial, menos dependiente del aquí y ahora. En otras palabras, para Piaget las acciones mentales se vuelven propiamente operaciones mentales.

Lo que caracteriza a las operaciones [3] es que son acciones mentales (o sea, interiores), reversibles y coordinadas entre sí. Son reversibles porque tal y como hemos visto en muchos de los ejemplos que acabamos de comentar, cuando el niño de estas edades despliega una operación (suma dos números, reúne varios objetos por su semejanza o compara un objeto menor con otro mayor) es capaz de desplegar la operación en sentido contrario (resta un número de otro, quita objetos, compara el mayor con el menor). Y están coordinadas entre sí pues una operación puede combinarse con otras y conducir a una nueva operación; por ejemplo, la operación de comparar una varilla con una mayor ($A < B$), y de comparar ésta última con otra mayor ($B < C$), permite deducir la relación entre A y C ($A < C$).

Sin querer entrar en los detalles de la propuesta de Piaget, compleja y parcialmente desfasada en lo referente a su obsesión por describir estas relaciones entre operaciones mediante una formalismo lógico y matemático, lo importante es resaltar el carácter coordinado de las operaciones, coordinación que permite que los niños de esta etapa puedan realizar inferencias y deducciones mucho más complejas que los niños más pequeños y que puedan enfocar un problema de forma mucho más completa, articulando diferentes dimensiones y teniendo en cuenta aspectos anteriores o virtuales que les ayudan a resolver problemas más complejos.

La fecundidad de la visión de esta etapa que nos ofrece Piaget se hace patente cuando pensamos en todos los aspectos del pensamiento infantil estudiados por él y sus colaboradores. En efecto, las operaciones disponibles

[3] Cuando Piaget habla de operaciones, el énfasis está puesto en aquellas acciones más generales que están en la base de la mayoría de los razonamientos y son propias de la cognición de todos los sujetos: operaciones de reunión, de orden, de puesta en correspondencia, de adición. Las mismas acciones se encuentran ya en la cognición del bebé (que junta objetos, los ordena, los pone en relación), pero lo que cambia a lo largo del desarrollo es la naturaleza de dichas acciones (sensoriomotoras o simbólicas) y el entramado de sus relaciones (faltas de orden y relación o coordinadas y relacionadas entre sí).

a este nivel pueden ser aplicadas a ámbitos esenciales como son la clasificación, la seriación, el número, la medida, la comprensión del espacio, del tiempo, del movimiento, de la geometría, de la fuerza, de la causalidad, para no citar sino los más importantes. En todas estas categorías esenciales del pensamiento, el legado esencial de Piaget es el de mostrarnos una manera de pensar y razonar cualitativamente diferente de la de los niños de la etapa anterior, una manera más objetiva y sólida, como acabamos de ver. Por lo demás, también hay que señalar que el pensamiento operacional de esta etapa tiene sus limitaciones. La principal es que las operaciones se refieren a determinados «objetos concretos» (ya sean «objetos» físicos, biológicos, morales o afectivos) y aún no a hipótesis o enunciados formales desligados de cualquier contenido, como será el caso en la etapa siguiente (véase el capítulo 17). Esta subordinación de las operaciones a una realidad concreta limita el pensamiento que para estos niños de educación primaria no alcanza la abstracción y la potencia del pensamiento hipotético-deductivo propio de los adolescentes.

Pero esta explicación de Piaget, aunque parece muy coherente, conduce a una contradicción. A pesar de que las operaciones concretas no estén totalmente desligadas del contenido al que se aplican (como lo estarán las operaciones formales de las que se hablará en el capítulo 17), Piaget no da cuenta de las restricciones que impone cada contenido, pues todo el énfasis lo pone en las capacidades generales que son susceptibles de estructurar cualquier contenido. De esta forma, al describir las operaciones concretas, Piaget da por supuesto que la misma estructuración se ejerce en contenidos diferentes (numéricos, físicos, biológicos, sociales, etc.) Numerosos estudios han mostrado, sin embargo, que es difícil obviar la especificidad de cada contenido cuando se analiza la adquisición de conocimientos (véase el apartado 1.4 de este mismo capítulo). Parece, pues, difícil sostener el enfoque generalista de Piaget si no se rectifica tomando en cuenta variables que, como la especificidad del contenido, parecen jugar un papel importante en el desarrollo cognitivo.

Esta contradicción se hizo patente en el interior mismo de la teoría de Piaget cuando se puso de manifiesto el fenómeno de los desfases horizontales: el hecho de que adquisiciones que remiten a una misma estructuración cognitiva (por ejemplo, la que permite entender el concepto de «conservación») aparezcan muy distantes temporalmente (véanse el Cuadro 12.4). Si es cierto que lo que importa es la estructura general, ¿cómo explicar que diferentes contenidos necesiten ritmos de estructuración tan distintos?

El problema de los desfases horizontales es un buen indicador de una de las limitaciones de la teoría de Piaget, incapaz de explicar las interacciones que se dan entre los aspectos particulares del contenido y la capacidad cognitiva general de los sujetos.

El mismo tipo de argumentos puede aplicarse a otro fenómeno desestimado por la teoría de Piaget: la influencia de la cultura en el desarrollo

Cuadro 12.4 Evolución de la adquisición de diferentes conocimientos relacionados con las operaciones concretas*

	0%	50%	100%
Correspondencia término a término	3	6	8;6
Conservación del número	4	6	8;6
Conservación de la sustancia	4	7;6	11
Conservación del peso	4	8	12
Conservación de la longitud	6	8	10
Coordinación espacial de puntos de vista	5	8;6	12;6

* Se indican las edades, en años, en las que ningún sujeto, la mitad o la totalidad adquieren cada conocimiento.

FUENTE: Vinh-Bang, 1959.

cognitivo. Es fácil adivinar que la posición de Piaget consiste en señalar la universalidad de la secuencia evolutiva, aceptando, eso sí, que los tiempos de adquisición de los conocimientos puedan diferir según la riqueza y estimulación de cada contexto. En la descripción piagetiana, lo que aporta cada cultura es relegado, pues, a una variable global poco pertinente para explicar las principales adquisiciones cognitivas del ser humano. Desde otros enfoques teóricos (como el de la teoría sociocultural de Vygotsky) se señalan, al contrario, las diferencias de construcción que pueden aparecer en culturas diferentes. Las particularidades de cada cultura son tomadas como algo esencial en el desarrollo cognitivo hasta tal punto que muchos de los aspectos cognitivos pretendidamente universales son, para estos otros autores, explicables por mecanismos de construcción propios de determinadas culturas (Rogoff, 1993). Naturalmente, puede haber aspectos comunes entre contextos culturales diferentes que expliquen semejanzas en el desarrollo cognitivo. Lo importante es que la cultura, contrariamente a lo que defiende Piaget, es un factor esencial de desarrollo que modula y determina lo que se desarrolla y cuándo se desarrolla.

Pero, ¿cuáles son los mecanismos que explican que progresivamente los niños accedan a un pensamiento operacional concreto? Naturalmente, se pueden evocar los factores clásicos (maduración, experiencia con el mundo físico y experiencia con el mundo social) que constituyen candidatos seguros a cualquier tentativa de explicación general para dar cuenta del avance cognitivo. Estos factores generales también los señala Piaget, aunque su argumentación consiste en mostrar que son factores necesarios pero no suficientes. Ellos solos no explican realmente el proceso de cambio y, de forma más precisa, el paso de un tipo determinado de pensamiento (el preoperatorio) a otro (el de las operaciones concretas). Para explicar esta transición, Piaget añade el factor de equilibración (Piaget, 1978). El proceso de equili-

bración es la tendencia dinámica de cualquier sujeto a buscar una relación (cognitiva) con el mundo más estable, más equilibrada. Es una tendencia inherente a la actividad de cualquier sujeto; no es algo intencional y consciente (en este sentido, es algo parecido al equilibrio dinámico propio de muchos sistemas físicos, químicos o biológicos, equilibrio que surge del mismo funcionamiento del sistema y que no está predeterminado o planificado). Esta búsqueda de un mayor equilibrio es lo que mejor explicaría el paso del pensamiento preoperatorio al pensamiento concreto. El proceso de equilibración se manifiesta de forma efectiva por diferentes procesos de autorregulación de la conducta: el niño va siendo cada vez más capaz de introducir procesos reguladores que le permiten corregir y compensar sus acciones, alcanzando una forma de pensar más completa, más objetiva. En este sentido, para Piaget, el equilibrio alcanzado por el pensamiento operatorio es mejor que el alcanzado por el pensamiento preoperatorio: es un equilibrio fruto de combinaciones entre operaciones, de regulaciones y compensaciones (pensemos en la reversibilidad). No es un equilibrio frágil, como el del pensamiento de los más pequeños, dependiente de los datos perceptivos y poco capaz de compensar mentalmente dimensiones aparentemente contradictorias (como hemos visto en los ejemplos de conservación).

Esta explicación de Piaget, que en realidad es mucho más matizada de la que hemos podido expresar aquí en pocas líneas, converge con las explicaciones de los psicólogos del procesamiento de la información basadas en la importancia de los procesos de regulación y control de los procesos cognitivos para dar cuenta de buena parte de los progresos que se dan durante esta etapa. Como ya hemos visto en el apartado anterior, dichos psicólogos ofrecen otras explicaciones alternativas a las de Piaget a los avances cognitivos de esta etapa. Por ejemplo, estos psicólogos dan cuenta de la capacidad de los niños mayores para resolver tareas de conservación basándose en el hecho de que los niños de edad escolar, al tener mayores capacidades de procesamiento (atención, memoria) son capaces de atender y relacionar varias dimensiones de la situación y pueden así resolver con éxito tareas demasiado difíciles para los niños más pequeños. Los datos expuestos en el capítulo 7 que mostraban cómo algunas de las tareas clásicas de Piaget adecuadamente simplificadas (con lo que se diminuye la carga atencional y de procesamiento) son accesibles a los niños menores de 6 años, corroborarían la importancia explicativa de estos cambios en las capacidades de procesamiento. Sea como sea (y nuevos datos habrán de matizar la importancia relativa de estos principios explicativos), el enfoque de Piaget, aunque cuestionable y superado por datos más recientes en alguno de sus aspectos, sigue siendo un modelo teórico coherente y ambicioso que nos permite apreciar lo que hay de radicalmente nuevo en la manera de pensar de los niños de edad escolar. Además, nos aporta un sinfín de datos concretos sobre la manera en que los niños de estas edades

abordan problemas de física, de lógica, de matemáticas, de biología, de psicología, de moral [4].

Con todos estos datos y explicaciones que nos aporta la psicología evolutiva y que hemos resumido en las páginas anteriores, seguramente se entiende mejor lo que padres, educadores o personas que tienen contactos con los niños siempre han intuido: que cuando llegan a los 6-7 años, los niños ya no son tan niños. Este cambio, naturalmente, no es brusco y se afianza a lo largo de toda la etapa escolar. Es, entre otras cosas, un cambio cognitivo, pero que repercute también en las actitudes y en el comportamiento en general. Niños y niñas entienden mejor lo que se les dice, pueden seguir conversaciones complejas, son menos ingenuos a la hora de entender las intenciones de las otras personas, tienen aficiones más claras, pueden estar más atentos a lo que les interesa, conocen mejor sus capacidades y limitaciones y pueden describirse a sí mismos de forma más objetiva y matizada. En otros capítulos de este libro se podrán apreciar algunos aspectos de estos avances, íntimamente relacionados con el desarrollo cognitivo. Ahora bien, aunque a lo largo del presente capítulo el énfasis se haya puesto en las diferencias, no hay que olvidar que existe también un cierto grado de continuidad entre las capacidades de los niños pequeños y los mayores, y que algunas de las nuevas habilidades de estos últimos se vislumbran ya unos cuantos años antes. Hemos señalado algunos ejemplos de esta continuidad en las páginas que preceden.

Pero el desarrollo cognitivo no finaliza a los 12 años. Restaría indicar, entonces, qué es lo que les falta a los preadolescentes de edad escolar para acceder a un pensamiento más abstracto y riguroso, y a unos conocimientos mejor organizados y más amplios. La respuesta a esta pregunta se encuentra en el capítulo 17.

[4] Desde esta óptica, Piaget y sus colaboradores han sido pioneros en la investigación sistemática del pensamiento infantil en diferentes dominios de conocimiento, un tema muy productivo en la psicología actual, como veíamos en el apartado anterior. Lo que ocurre es que el marco interpretativo de Piaget (que remite a capacidades generales, transdominio) es radicalmente diferente de la mayoría de los estudios de la psicología cognitiva, que insisten en las particularidades de adquisición en cada dominio (véase Karmiloff-Smith, 1992, para una discusión amplia de este tema).

13. Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia

Jesús Palacios y Victoria Hidalgo

En el capítulo 9 nos referimos a la personalidad como un ámbito del desarrollo que es necesario abordar en el marco de las relaciones interpersonales y no al margen de ellas. Durante esos primeros años de la infancia, el principal contexto en el que la gran mayoría de los niños y las niñas crecen y se desarrollan es la familia. A medida que se avanza en el desarrollo, niños y niñas van accediendo y participando en nuevos contextos y, en consecuencia, van apareciendo nuevas fuentes de influencia en el desarrollo de la personalidad. Escuela y familia se convierten entonces en los dos contextos más influyentes de cara a la configuración de la personalidad infantil; los padres, los profesores y el grupo de los iguales van a convertirse en los agentes sociales más importantes y decisivos durante estos años. A través de las interacciones que establecen con todas estas personas, niñas y niños van a ir diversificando sus relaciones y enriqueciendo sus experiencias sociales, obteniendo nuevas informaciones y recibiendo influencias que les permiten consolidar o modificar muchos de los aspectos del desarrollo sociopersonal que habían empezado a configurarse en los años anteriores.

A lo largo del presente capítulo abordaremos los progresos que se dan en el desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta los inicios de la adolescencia. Tras una breve referencia a las descripciones clásicas, nos ocuparemos de lo que ocurre desde el punto de vista evolutivo en los ámbitos del autoconcepto y la autoestima, en el desarrollo emocional y en el desarrollo del género. En relación con las fuentes de influencia, iremos viendo en cada ámbito cómo influyen los contextos y las personas que hemos

destacado como más importantes durante estos años. La influencia específica del grupo de iguales ha sido analizada con mayor profundidad en el capítulo 11 y lo será después en el 15.

1. Descripciones clásicas del desarrollo de la personalidad

Del mismo modo que las descripciones de distintos autores recogidas en el capítulo 9 coincidían en dibujar los años precedentes como una etapa crucial en la definición de la personalidad infantil caracterizada por la conflictividad afectiva y relacional, esos mismos autores coinciden en describir los años de que ahora nos ocupamos como una etapa más tranquila y sosegada en el plano afectivo; una etapa en la que niños y niñas continúan construyendo su personalidad, pero tras la agitación vivida en los años previos la tarea principal consiste ahora en consolidar muchos de los aspectos del desarrollo sociopersonal que se habían ido definiendo en los años anteriores. Prueba de ello es que en la descripción de Wallon (1941), al estadio del personalismo que se había extendido entre los 3 y los 6 años y que estaba orientado hacia la construcción del yo, le sigue el estadio del pensamiento categorial, un estadio de preponderancia intelectual que se prolongará hasta el inicio de la adolescencia.

En la descripción de Freud (1938), los años escolares se corresponden con el *período de latencia*, una etapa de relativa tranquilidad que se sitúa entre la sexualidad pregenital infantil y la sexualidad genital que aparecerá en la pubertad. El período de latencia se origina a raíz del declive de la conflictividad edípica de los años anteriores, declive que es fruto de la represión de los deseos incestuosos y del fortalecimiento del super-yo; niños y niñas intensifican los procesos de identificación con los adultos y la interiorización de las normas y los valores presentes en su entorno social, constituido ya tanto por la familia como por otros adultos y compañeros. Aunque en términos generales el período de latencia se caracteriza por una disminución de las pulsiones sexuales y los deseos hostiles, las relaciones serán más tranquilas, cálidas y afectuosas cuanto mejor se hayan resuelto los conflictos edípicos de la etapa anterior, pudiendo resurgir ciertos brotes de tensión y conflictos cuando esa resolución no haya sido del todo satisfactoria. Finalmente, la llegada de la pubertad marcará el fin de esta fase de relativa tranquilidad, reaparecerán las pulsiones sexuales de la etapa fálica (ahora como genitalidad heterosexual) y, con ellas, una nueva etapa de conflictividad, tensión y agitaciones en el ámbito sociopersonal.

En la teoría psicosocial de Erikson (1980), la tensión de estos años está entre la *laboriosidad* en contraposición con la inferioridad. Niñas y niños van a dedicarse durante esta etapa a aprender todo lo que necesitan para incorporarse, algunos años más tarde, como miembros adultos y activos a su grupo social. En nuestra sociedad, este aprendizaje se lleva a cabo funda-

mentalmente en la escuela, que cobra especial relevancia como contexto de influencia en el que los niños se relacionan con adultos diferentes a los padres y con los compañeros, punto de referencia para los procesos de comparación social. De acuerdo con Erikson, las experiencias que los niños vayan teniendo en los distintos contextos de desarrollo harán que el desarrollo de la personalidad se incline hacia uno de los dos polos que definen esta etapa. De esta forma, cuando el niño va ganando habilidades y destrezas sociales, se siente competente y productivo; en el polo opuesto, las experiencias negativas y el fracaso escolar conducen a sentimientos de incompetencia e inferioridad.

En resumen, las descripciones clásicas sobre el desarrollo de la personalidad durante estos años remiten a una mayor concentración de niños y niñas en el ámbito de la adaptación social, de nuevas tareas intelectuales y relacionales. Parece como si dieran por supuesto que las bases de la personalidad están ya formadas como consecuencia de las experiencias habidas en los años anteriores, lo que no debe entenderse como que no se vayan a poder producir modificaciones, sino como que los cambios que se produzcan partirán siempre de los cimientos ya construidos. Como es sabido, superada la vieja compartimentación del desarrollo en estadios, la psicología evolutiva contemporánea tiende a resaltar más la continuidad que la discontinuidad, por lo que difícilmente nos parecen ahora aceptables descripciones que establecen fronteras nítidas entre unos contenidos y otros, entre unas y otras etapas. No obstante, quizá merezca la pena retener el énfasis de estas descripciones clásicas en el hecho de que la construcción de la personalidad se abre ahora a realidades más diversas y lo hace incorporando a esas realidades y a las relaciones correspondientes el producto psicológico de sus experiencias previas, que perfilan una caracterización de la personalidad con la que en adelante hay que contar.

2. El conocimiento y la valoración de sí mismo

Entre los 6 y los 12 años, niños y niñas siguen avanzando en la construcción del conocimiento del propio yo; paralelamente, se producen también importantes cambios en la valoración que hacen de sí mismos. Como continuación del proceso evolutivo descrito en el capítulo 9 para estas dos dimensiones (autoconcepto y autoestima), se analizan en lo que sigue los principales desarrollos desde los 6 años hasta la adolescencia, poniendo un especial énfasis en los aspectos evolutivos que son novedosos respecto a la etapa anterior.

2.1 El conocimiento de sí mismo

Como vimos al referirnos a los años precedentes, el autoconcepto implica un proceso de construcción y elaboración del conocimiento de uno mismo que se prolonga durante los años de la infancia y de la adolescencia. A lo largo del tramo 6-12 años, es posible observar en las descripciones que niñas y niños realizan de ellos mismos un proceso continuado de cambios que, en términos generales, se orientan en dirección de una complejidad creciente. Partiendo de las distintas dimensiones que ya utilizamos para describir las principales características del autoconcepto durante los años anteriores, los cambios más importantes que pueden observarse en el autoconcepto entre los 3-6 y los 6-12 años se resumen en el Cuadro 13.1, donde destacan la creciente complejidad a que se acaba de hacer referencia, así como otros cambios que hablan de una coherencia y estabilidad cada vez mayores, de una abstracción y relatividad crecientes, y de una progresiva irrupción de los elementos psicológicos o internos como núcleos centrales del autoconcepto. Este conjunto de cambios no ocurre ni por casualidad ni de forma azarosa, sino que está íntimamente relacionado con los importantes progresos cognitivos que tienen lugar en torno a los 6 años y que continúan en los años inmediatamente siguientes, como acaba de verse en el capítulo anterior.

No obstante, el desarrollo del autoconcepto dista de ser homogéneo desde los 6 a los 12 años, siendo posible distinguir dos tramos evolutivos diferentes dentro de esos márgenes de edad:

- entre los 6 y los 8 años se asiste a la consolidación de algo que ya estaba apuntado antes de los 6 años: la tendencia a hacer discriminaciones cada vez más finas en la descripción de uno mismo; esas discriminaciones implican ahora en gran medida comparaciones con uno mismo en las que frecuentemente se utilizan contraposiciones y contrastes del tipo todo o nada («antes me gustaba mucho jugar a correr, pero ahora no me gusta nada») en las que el propio yo es el principal elemento de referencia, pero explorando cada vez más los contenidos internos y de naturaleza psicológica («me pongo muy contenta si vienen amigas a jugar conmigo»);
- la vertiente social del autoconcepto se hará más patente entre los 8 y los 12 años, donde las relaciones interpersonales y las comparaciones con otros niños y niñas se irán haciendo predominantes, reapareciendo el yo como espejo de la imagen que de nosotros mismos obtenemos en la vida y los intercambios sociales (Cooley); en este tramo de edad se observan además generalizaciones que integran conductas diversas y conceptos opuestos, incrementándose además el énfasis en las descripciones referidas a contenidos y rasgos internos («me gusta jugar con mis amigas en mi casa, pero no me gustan los juegos en la calle»).

Cuadro 13.1 Evolución del autoconcepto a lo largo de la infancia

De...	a...	Descripción del cambio
SIMPLE Y GLOBAL	DIFERENCIADO Y ARTICULADO	Al principio, los niños forman conceptos de sí mismos de carácter global. A medida que avanza el desarrollo, se hacen distinciones más precisas y articuladas.
ARBITRARIO Y CAMBIANTE	COHERENTE Y ESTABLE	Los niños más pequeños cambian frecuentemente su autoevaluación, que se realiza basándose en evidencias externas. Conforme crecen, los niños empiezan a basarse más en juicios propios y en la evaluación de la evidencia, ganando su autoconcepto en coherencia y estabilidad.
CONCRETO	ABSTRACTO	Los niños más pequeños, cuando se describen a sí mismos, se centran más en los aspectos físicos, externos y visibles. La tendencia que se sigue conforme avanza el desarrollo es ir dando más peso en las autodescripciones a los aspectos no visibles, sobre todo a las características sociales y psicológicas.
ABSOLUTO	RELATIVO	Al principio el autoconcepto se define sin incluir ninguna referencia a los otros, en términos absolutos. Este concepto de sí mismo va dando paso a otro más relativo y comparativo, que se define basándose en las comparaciones con los otros.
YO PÚBLICO O EXTERNO	YO PRIVADO O INTERNO	Los niños más pequeños no distinguen entre los sentimientos privados e internos y la conducta externa y pública. Los niños mayores consideran su yo privado o interno como su «auténtico yo», no accesible a los demás.

FUENTE: Adaptado de Schaffer, 1996.

Por consiguiente, los cambios dentro de las edades que estamos considerando ocurren tanto en los aspectos estructurales del autoconcepto (de las primeras conexiones entre contenidos a los 6-8 años, a las generalizaciones y la integración a los 8-12 años), cuanto en sus contenidos (de utilizarse a sí mismo como referente en los 6-8 años, a usar las relaciones interpersonales y las comparaciones con otros como el criterio definitorio). El Cuadro 13.2 resume este conjunto de cambios y su gradación por edades.

Como se señaló más arriba, la razón de estos cambios estriba en buena medida en los progresos cognitivos que permiten primero poner en relación contenidos diversos (6-8 años) y, posteriormente, llevar a cabo abstracciones de nivel superior que se benefician ya de la capacidad para adoptar perspectivas distintas y para verse a sí mismo de manera menos fragmentada, más global e integradora (8-12 años), cambios que quedan reflejados en

Cuadro 13.2 Cambios en el autoconcepto desde los 6 años hasta la adolescencia

Primeros años de la escuela primaria (6-8 años)

Estructura, organización	*Contenidos más destacados*	*Ejemplos*	*Valoración y exactitud*
Primeras conexiones entre distintos rasgos o aspectos; uso frecuente de características opuestas del tipo todo o nada.	Comparación con uno mismo en otro momento o en el pasado. Inclusión de aspectos internos y psicológicos.	«Se me da bien correr, saltar y jugar al fútbol», «Ahora me gusta la leche; antes no me gustaba», «Prefiero jugar a ver la televisión».	Valoración típicamente positiva, no siempre coincidente con la realidad.

Últimos años de la infancia (8-11)

Estructura, organización	*Contenidos más destacados*	*Ejemplos*	*Valoración y exactitud*
Generalizaciones que empiezan a integrar un conjunto de conductas; capacidad para integrar conceptos opuestos.	Rasgos referidos a destrezas y a relaciones interpersonales; comparación con otros niños. Profundización en los rasgos internos.	«Se me dan bien las matemáticas y el lenguaje, pero mal el inglés y la música», «Lo paso bien en el patio, pero mal en clase», «Tengo muchos amigos, pero Juan tiene más que yo».	Valoración de sí mismo que incluye tanto aspectos positivos como negativos. Mayor exactitud en las autodescripciones.

FUENTE: Palacios, 1999a.

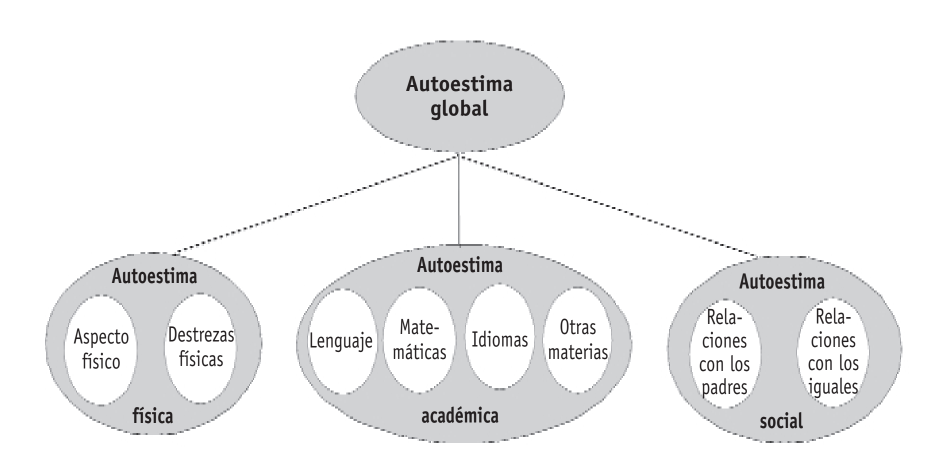
la primera columna del Cuadro 13.2, en la que se consideran los aspectos relacionados con la estructura y organización del autoconcepto. Por lo que a los contenidos del autoconcepto se refiere, tal y como refleja la segunda columna del cuadro, de utilizarse uno a sí mismo como elemento de referencia y comparación en relación con otro momento o con el tiempo pasado (6-8 años), se pasa a conceder cada vez más importancia a las destrezas y relaciones interpersonales; como se acaba de señalar, las comparaciones ya no van a ser tanto con uno mismo cuanto con los demás, cambio que da cuenta de la importancia que los iguales han adquirido como elemento de referencia.

2.2 La autoestima. Dimensiones, evolución y determinantes

Tal y como comentamos en el capítulo 9, la autoestima se refiere a la evaluación de sí mismo, es decir, a cómo valora cada persona sus propias capacidades y competencias. También allí señalamos que la autoestima es un contenido psicológico multidimensional, siendo posible diferenciar entre distintos dominios conductuales que pueden tener valoraciones distintas por parte del mismo sujeto. Las dimensiones que son relevantes para la autoestima van cambiando con la edad y, en sentido parecido a lo visto en relación con el autoconcepto, se puede decir que, en términos generales, la autoestima está menos diferenciada en las edades más tempranas y que se va haciendo más diversificada y compleja a medida que el desarrollo avanza. Así, por ejemplo, aunque durante los años previos los niños ya podían emitir un juicio sobre los aspectos físicos de su yo, conforme este conocimiento se hace más complejo y diversificado también lo hace su valoración, de forma que durante los años que ahora nos ocupan es posible hablar de dos dimensiones de la autoestima en relación con esta faceta: la autoestima en relación con el aspecto físico y la relativa a la competencia o destrezas físicas (Harter, 1983). Además de la autoestima física, durante los años escolares son igualmente importantes las dimensiones relacionadas con la competencia académica (que se diversifica ahora en función de los distintos contenidos escolares) y la competencia social (que pasa a incluir las relaciones con los padres, con otros adultos y con los iguales). Esta diversidad de contenidos se representa en la Figura 13.1.

Al tiempo que la autoestima se diversifica y aparecen nuevas dimensiones, según se avanza en la edad se va también consolidando una autoestima global que refleja una valoración general del yo, no ligada a ninguna faceta específica. Como ya comentamos en el capítulo 9, esta autoestima global no suele encontrarse hasta los 7-8 años, cuando los niños empiezan a dejar de basar sus autoevaluaciones en lo que ocurre en situaciones concretas. Igual que hemos visto en relación con el autoconcepto, parece que lo que subyace a los cambios que se observan en el desarrollo de la autoestima se

Figura 13.1 La autoestima y sus diferentes dimensiones en los años escolares previos a la adolescencia



relaciona con la creciente capacidad para avanzar de las visiones puramente concretas hacia concepciones cada vez más abstractas y generalizadoras.

Además de los anteriores, existen también cambios normativos que se relacionan con las oscilaciones en el perfil de la autoestima con la edad, oscilaciones en las que a lo largo del desarrollo es frecuente encontrar algunos altibajos en los momentos de transiciones importantes. Como hemos venido viendo, en torno a los 6 años coinciden dos de estas transiciones, la una relacionada con los cambios cognitivos y la otra con la creciente importancia de los iguales. Como consecuencia de ambas transformaciones, la valoración de sí mismo va a estar cada vez más mediatizada por la comparación social y va a ir ganando en objetividad, alejándose poco a poco de las evaluaciones globalmente positivas y centradas exclusivamente en torno a uno mismo características de los años anteriores. La desaparición de esta autovaloración algo ingenua y el creciente uso de las comparaciones sociales se van a traducir en una reducción del optimismo anterior y en una valoración cada vez más objetiva y realista, particularmente a partir de los 8 años, como se muestra en la última columna del Cuadro 13.2. Así, pues, en torno a los 7-8 años se observa una disminución en las puntuaciones de autoestima, disminución de la que saldrá una autoestima más objetiva que tenderá a mantenerse estable hasta la llegada de los cambios puberales, que darán lugar a un nuevo decremento que se examina en el capítulo 18.

La descripción contenida en el párrafo anterior hace referencia a las puntuaciones normativas, es decir, a las puntuaciones medias de grupos grandes de sujetos. Pero, como es obvio, a esta reflexión sobre lo normativo debemos añadir el plano de lo personal y de la posición relativa de cada uno en el interior del grupo, posición en la que parece que la estabilidad es

un rasgo frecuente. Imaginemos por un momento a dos niños, uno de los cuales tenía una puntuación alta de autoestima global (digamos, para entendernos, una puntuación de 20) y otro de los cuales tenía una puntuación baja (para la conveniencia del argumento, digamos que de 11). Cuando esos dos sujetos llegan a la pubertad tienen un descenso de sus puntuaciones, de forma que el que tenía 20 pasa a 16 y el que tenía 11 pasa a 6; pero como el descenso es normativo (es decir, tiende a afectar de forma similar a todos los sujetos que pertenecen al mismo grupo), vemos que ambos sujetos mantienen sus posiciones relativas, de forma que podemos seguir refiriéndonos a uno como de autoestima alta y a otro como de autoestima baja. Las variaciones normativas son, por tanto, compatibles con la estabilidad de las puntuaciones individuales.

Lo anterior significa, en efecto, que las puntuaciones de autoestima tienen una cierta estabilidad una vez que descontamos el factor derivado de las oscilaciones normativas (Palacios, 1999a). Es como si a partir del momento en que las puntuaciones empiezan a reflejar la realidad, cada sujeto tuviera una cierta *autoestima base* cuyo valor está estrechamente relacionado con los determinantes a que vamos a hacer referencia un poco más abajo, determinantes que —como en seguida veremos— tienden a ser bastante estables, lo que hace comprensible la estabilidad en las puntuaciones personales de la autoestima. Esa estabilidad no debe, sin embargo, entenderse como inmutabilidad, pues sabemos que, a más de las oscilaciones normativas a que antes hemos aludido, la autoestima está también sujeta a oscilaciones circunstanciales, relacionadas con experiencias concretas que para cada uno sean en su momento significativas. La existencia de la autoestima base no impide, pues, que tengamos también una *autoestima barométrica* (Demo y Savin-Williams, 1992; Harter, 1998), es decir, que seamos sensibles a las diferentes situaciones y vivencias que en cada momento y circunstancia de nuestra existencia nos resulten importantes.

En cuanto a los *determinantes de la autoestima*, las prácticas educativas familiares parecen tener una influencia decisiva en el desarrollo de una autoestima más o menos positiva, como ya indicamos al referirnos a los años precedentes. En general, son los padres y madres con estilo educativo democrático, caracterizado por una clara y razonada delimitación de las normas, por un nivel de exigencias alto pero adecuado a las posibilidades de cada niño y niña, y por mantener unas relaciones cálidas y afectuosas, basadas en el diálogo constante, el respeto y la aceptación mutua, los que parecen promover una autoestima más elevada en sus hijos e hijas.

No obstante, como ya se señaló, debe evitarse una asociación mecánica entre el estilo democrático y la autoestima positiva, pues habrá niños cuyas características personales requerirán un comportamiento diferente para dar lugar a los mismos resultados, como puede ocurrir, por ejemplo, con los que son tímidos, para los que probablemente no conviene el mismo nivel de control y de exigencias que son convenientes para niños muy seguros de sí

mismos, de forma que para conseguir en uno de estos niños una autoestima positiva probablemente habrá necesidad de mezclar los ingredientes educativos de forma distinta a como se hace en el estilo democrático (utilizando con los tímidos, por ejemplo, un control menos estricto, y alentando en ellos una mayor expresión de su individualidad sin tantas restricciones como quizá convengan a niños con perfil psicológico muy diferente).

Aunque la aceptación de los padres, así como sus exigencias de madurez, constituyen ingredientes básicos para una autoestima positiva en cualquier momento del curso evolutivo, el estilo educativo familiar no es, desde luego, la única fuente de influencia sobre la autoestima a lo largo de toda la infancia y la adolescencia. La apertura a nuevos y diversos contextos de desarrollo ofrece a cada niño y niña la oportunidad de enriquecer la imagen que de ellos mismos habían construido inicialmente en el contexto familiar; en el terreno específico de la autoestima, la participación en nuevos escenarios sociales permite su revisión y, consecuentemente, su afianzamiento o su modificación. Entre las personas con las que los niños van consolidando nuevas relaciones, los compañeros y los profesores adquieren un papel destacado, añadiéndose como claras fuentes de influencia en la autoestima infantil. En concreto, como ya hemos visto, a partir de los 7-8 años el grupo de los iguales se convierte en una fuente de comparación constante y en el espejo que permite a cada uno contrastar y tomar conciencia de sus propias capacidades y limitaciones. A partir de esa edad y conforme nos acercamos a la adolescencia, las opiniones y valoraciones de los compañeros no hacen sino incrementar su influencia sobre el autoconcepto y la autoestima; no obstante, ese incremento no se hace a expensas de la influencia ejercida por los padres, cuyos juicios y opiniones siguen manteniendo su valor a lo largo de toda la infancia y la adolescencia.

Por otro lado, aunque la influencia de las relaciones sociales sobre la autoestima parece incuestionable, especialmente la que procede de las relaciones que se mantienen con las personas más significativas en los distintos contextos de desarrollo, la autoestima también depende de aspectos y características más individuales. En este sentido, a medida que el niño adquiere una mayor competencia cognitiva va siendo capaz de recabar datos acerca de su autovalía a partir de sus propias experiencias, en función de los mejores o peores resultados que obtiene en los distintos ámbitos conductuales. Así, una historia personal marcada más por los éxitos o por los fracasos se convierte en abono apropiado para, respectivamente, una autoestima positiva o negativa, de acuerdo con el mayor realismo y objetividad a que nos hemos referido anteriormente.

Pero la aportación personal de cada a uno a su propia autoestima no se limita a sacar conclusiones de su propia valía basadas en los datos de la realidad; como quedó señalado al definir la autoestima, ésta tiene un fuerte componente subjetivo en el que cada uno decide en qué pone énfasis y qué considera para él importante; un niño puede ser poco hábil en el deporte,

pero esa característica influirá poco sobre su autoestima global si para él las actividades deportivas no son importantes. Así, dos niños pueden tener idénticas puntuaciones en los distintos ámbitos en que suele dividirse la autoestima, pero su autoestima global puede ser muy diferente, porque ésta viene determinada no sólo por las puntuaciones concretas, sino por el valor relativo o importancia que cada niño otorga a los contenidos de que se trate. El Cuadro 13.3 ilustra esta idea.

Cuadro 13.3 Variaciones en autoestima global en dos sujetos con idénticas puntuaciones en distintas dimensiones de autoestima

	Destrezas físicas		**Aceptación por los compañeros**		**Competencia académica**		**Autoestima global**
	Puntuación	**Importancia**	**Puntuación**	**Importancia**	**Puntuación**	**Importancia**	
Sujeto 1	Baja	Mucha	Alta	Escasa	Media	Mucha	Baja
Sujeto 2	Baja	Escasa	Alta	Mucha	Media	Intermedia	Alta

2.3 Relaciones entre la autoestima y otros contenidos psicológicos

Son muchas las características personales que parecen guardar una importante relación con la autoestima. Probablemente, una de las relaciones sobre la que más evidencia empírica se ha acumulado es la que se observa entre la autoestima y el denominado *lugar de control,* un concepto elaborado inicialmente por Rotter (1975) y que hace referencia al control que la persona se atribuye sobre sus actos y sobre lo que le ocurre en su vida. El lugar de control puede ser de tipo interno o de tipo externo. Decimos que una persona tiene un lugar de control interno cuando piensa que es ella quien controla el curso de su propia vida, que las cosas que le suceden son consecuencia de su voluntad y de sus propias decisiones. Por el contrario, de una persona que piensa que son las fuerzas externas (como la suerte o el destino) más que las propias capacidades o el esfuerzo personal las responsables de cómo se va delineando su propia trayectoria vital, diremos que tiene un lugar de control de tipo externo.

Cuando se analizan las relaciones entre la autoestima y el lugar de control, generalmente se encuentran altas correlaciones entre ambas variables. En concreto, la autoestima positiva suele estar relacionada con un lugar de control de tipo interno, mientras que la autoestima negativa suele ir asociada a un lugar de control de tipo externo. Es importante resaltar que la re-

lación encontrada entre ambos contenidos es de naturaleza correlacional, por lo que no es posible hablar de relaciones en la que uno de los aspectos sea la causa y el otro el efecto. Tal y como hemos expuesto en otro lugar (Hidalgo y Palacios, 1990), parece más adecuado entender las relaciones entre autoestima y lugar de control atendiendo a que ambos aspectos están influidos por los mismos determinantes, en especial por lo que a las prácticas educativas se refiere. Así, por ejemplo, un niño cuyas opiniones son escuchadas y tomadas en consideración por sus padres está recibiendo a la vez un apoyo a su autoestima y un refuerzo a la idea de que él tiene un cierto poder de influencia sobre lo que le ocurre.

Además de compartir las mismas influencias educativas, las relaciones entre autoestima y lugar de control parecen alimentarse en unos *estilos atribucionales* ante los éxitos y los fracasos bastante distintos entre los niños de baja y alta autoestima. Mientras que los niños de alta autoestima se atribuyen más responsabilidad personal ante los resultados exitosos que ante los fracasos, los niños de baja autoestima suelen atribuir los éxitos a circunstancias externas y arbitrarias, y los fracasos a su falta de capacidad. Estas diferencias conducen a ir definiendo, en uno y otro caso, dos estilos atribucionales muy distintos, que se han denominado como «con percepción de control y competencia» el uno y como «sin control sobre el aprendizaje» el otro (Cain y Dweck, 1995; Heyman, Dweck y Cain, 1992). Como se desprende de la representación de estos estilos que aparece en el Cuadro 13.4, los niños que desarrollan el estilo atribucional con percepción de control y competencia creen que sus éxitos se deben a sus capacidades (que están en gran parte determinadas por el propio esfuerzo), mientras que los fracasos suelen atribuirlos a factores externos o propios que, en todo caso, se pueden controlar; en consonancia con estas atribuciones, estos niños desarrollan altas expectativas de éxito y adoptan actitudes entusiastas y persistentes ante nuevos retos y tareas desafiantes. Por el contrario, los niños que se perciben sin dominio sobre los procesos de aprendizaje relacionan sus fracasos (pero no sus éxitos), con su capacidad, que, además, consideran una característica fija que no se puede modificar. Estas atribuciones favorecen la percepción de pérdida del control sobre los propios procesos de aprendizaje, percepción que, unida al sentimiento de incompetencia que se desprende de atribuirse la responsabilidad de los fracasos, mantiene a estos niños en el círculo vicioso de la autoestima negativa.

La temática de los estilos atribucionales se relaciona estrechamente con un contenido que no es conceptualmente diferente a la autoestima, como ocurre con el lugar de control y los estilos atribucionales, sino que forma parte de la autoestima misma, particularmente a partir del comienzo de la escuela primaria: la valoración de la competencia académica. Existen datos concluyentes acerca de la relación entre la percepción de competencia académica y el rendimiento escolar; en ocasiones, se ha llegado a encontrar que dicha percepción predice mejor el éxito escolar que

Cuadro 13.4 Distintos estilos de atribución

	CON PERCEPCIÓN DE CONTROL Y COMPETENCIA	SIN CONTROL SOBRE EL APRENDIZAJE
Atribuciones ante éxitos y fracasos	Éxito →competencia Fracaso →dificultad de la tarea →falta de esfuerzo	Éxito →suerte Fracaso →falta de competencia
	↓	↓
Perspectivas sobre la propia competencia	Se puede mejorar con esfuerzo	No se puede cambiar
	↓	↓
Expectativa de éxito	**ALTA**	**BAJA**

FUENTE: Adaptado de Berk, 1998.

diversas medidas del desarrollo intelectual (Stipek, 1992). Pero aunque la relación entre ambos contenidos esté ampliamente demostrada, el sentido de la relación está menos claro: ¿es una alta valoración de las propias capacidades lo que facilita el aprendizaje y el éxito escolar, o, por el contrario, es la experiencia de los éxitos logrados lo que promueve una positiva valoración de competencia académica? Como ocurre con muchos otros procesos psicológicos, es probable que no se trate de una relación lineal y causal, sino más bien de una relación en forma de bucle y con influencias bidireccionales. Así, los niños que se sienten seguros de sus capacidades se encuentran más motivados para afrontar nuevas tareas, tienen mayores expectativas de éxito y son más persistentes en su trabajo, como se muestra en el Cuadro 13.4. La confianza en las propias capacidades y el esfuerzo invertido conduce generalmente al éxito en la tarea, éxito que, a su vez, alimenta las valoraciones positivas sobre tales capacidades. Pero, como acabamos de examinar, no podemos olvidar que existen distintos estilos atribucionales que implican interpretaciones muy distintas de los éxitos y los fracasos; con toda probabilidad, la valoración de competencia académica está tan influida por los resultados obtenidos en la escuela, como por la forma en que cada sujeto interpreta dichos resultados.

Parece evidente que en la interpretación que cada niño o niña hace de los resultados que consigue en la escuela no sólo intervienen variables de tipo personal como el estilo atribucional; los procesos de comparación social y, especialmente, el profesor, constituyen también claras fuentes de influencia. Por una parte, es habitual que, a partir de la entrada en la escuela primaria, los niños comparen su propio rendimiento con el de los compañeros de la clase, utilizándose la información que se obtiene de estas comparaciones para evaluar la propia competencia en relación con la de los demás. Por otra parte, la actitud y la conducta del profesor hacia el alumno se revelan como un factor determinante para la valoración que éste hace de su competencia académica. Cuando los mensajes que un profesor transmite a un alumno son de altas expectativas respecto a sus capacidades, de una buena valoración de sus acciones y de su rendimiento, está potenciando en ese alumno la confianza en sus propias capacidades y facilitando su éxito escolar. Por el contrario, cuando un profesor mantiene unas bajas expectativas o una actitud de desconfianza acerca de las capacidades de un alumno, está mermando su autoestima y favoreciendo los sentimientos de incompetencia e inseguridad.

Pero la valoración de competencia académica no sólo recibe influencias del propio contexto escolar; las actitudes, las expectativas y las conductas de los padres son igualmente importantes de cara a la configuración de esta faceta de la valoración de sí mismo. Igual que ocurre con los profesores, en sus interacciones cotidianas los padres dejan entrever a sus hijos lo que esperan de sus capacidades y lo que opinan de sus resultados escolares. Cuanto mejores y más ajustadas a las posibilidades de cada niño sean las expectativas familiares y más se valore su rendimiento, más probable es que él mismo valore sus logros y se sienta seguro de sus capacidades.

3. Desarrollo emocional entre los 6 años y la adolescencia

En el capítulo 9 vimos cómo, desde muy pronto, los niños expresan y asocian determinadas situaciones con emociones básicas como la alegría y el enfado. Un poco más tarde, al final de la primera infancia y en los meses siguientes, niños y niñas empiezan a comprender y experimentar emociones más complejas como el orgullo, la vergüenza o la culpa, al tiempo que, un poco más adelante, se observan los primeros indicios de comprensión y control emocional. No obstante, aún queda un largo camino por recorrer en lo que se refiere al desarrollo emocional; a lo largo del resto de la infancia y la adolescencia, niños y niñas tienen que comprender la existencia de emociones contradictorias, conocer y adoptar las normas de expresión de las emociones y aprender a controlarlas. Puesto que del segundo de estos logros ya nos ocupamos a propósito de la etapa anterior, vamos a referirnos

a continuación a la comprensión de la ambivalencia emocional y al desarrollo de la autorregulación emocional.

3.1 Las emociones contradictorias y su comprensión

No son pocas las situaciones cotidianas que nos provocan sentimientos positivos y negativos al mismo tiempo. Sin que se ponga en peligro el cariño que una madre puede sentir por su hijo, no es extraño que en más de una ocasión este cariño tenga que convivir con el enfado que le provocan ciertas conductas del niño. Cuando vamos a afrontar una situación novedosa, es casi irremediable que nuestro entusiasmo se vea acompañado por un cierto temor. Estos ejemplos ponen de manifiesto que aunque hay ciertas situaciones que provocan reacciones emocionales muy claras y diferenciadas, otras situaciones pueden provocar un estado emocional caracterizado por la combinación de sentimientos diversos que pueden llegar a ser incluso contradictorios, dando lugar a lo que se conoce como *ambivalencia emocional.* Tal y como se pone de manifiesto en la revisión realizada por Harris (1989), el reconocimiento consciente de la ambivalencia emocional es un logro difícil para los niños y se tarda bastante en conseguirlo. Así, aunque se puede observar la expresión de emociones contradictorias en niños de incluso un año de edad (por ejemplo, es característico de los niños que muestran un patrón de apego inseguro-ambivalente en la situación del extraño), el reconocimiento explícito de esta ambivalencia no suele producirse antes de los 7-8 años. Entre uno y otro momento, Harter y Budding (1987) han descrito una secuencia evolutiva que consta de varios pasos:

- en un primer momento, entre los 3 y los 5 años, niños y niñas son incapaces de admitir que una misma situación pueda provocar dos emociones distintas, posibilidad que niegan de forma rotunda;
- a continuación, alrededor de los 6-7 años, se observa una fase intermedia en la que los niños empiezan a admitir que algunas situaciones pueden provocar más de una emoción, pero siempre considerando que una de ellas precede o sigue a la otra («Estaría asustado si un día me quedara sólo en casa, pero me alegraría mucho cuando llegaran papá y mamá»);
- es en una tercera fase, hacia los 7-8 años, cuando los niños empiezan a comprender que hay ciertos acontecimientos que provocan dos sentimientos al mismo tiempo, aceptando primero la posibilidad de experimentar dos emociones parecidas («Si mi amiga me rompiera mi muñeca preferida, me sentiría enfadada con ella y triste por quedarme sin mi muñeca») y admitiendo finalmente el hecho de que determinadas situaciones pueden llegar a provocar emociones contradictorias («Me

da rabia tener que recoger mi habitación, pero me gusta lo ordenada que queda después»).

Evidentemente, admitir la coexistencia de emociones contradictorias forma parte de los avances que tienen lugar en el terreno de la comprensión emocional y, por tanto, está relacionado con las dos fuentes de influencia a las que hemos hecho ya reiterada referencia en este capítulo. Por un lado, la evolución de la comprensión emocional depende estrechamente de los progresos que van teniendo lugar en el ámbito cognitivo y, en este sentido, es necesario que el niño alcance un cierto nivel de complejidad cognitiva para que pueda tomar conciencia de la ambivalencia emocional. Por otro lado, la experiencia social es igualmente necesaria para la comprensión de la ambivalencia emocional; el contexto social es el encargado de proporcionar al niño la oportunidad de experimentar en sí mismo las diversas emociones, así como de observar esas emociones en los demás; en la medida en que los adultos, en el contexto de las interacciones cotidianas, ayuden al niño a interpretar los distintos estados emocionales y a conocer sus causas, están promoviendo nuevos avances en el desarrollo de la comprensión emocional.

3.2 La autorregulación emocional

Además de mejorar la comprensión emocional, el desarrollo emocional durante la infancia implica avanzar en el control y la regulación de las propias emociones. En ocasiones, los estados emocionales alcanzan tal intensidad que se vuelven perturbadores y son poco adaptativos. Durante los primeros años, los adultos tratan de regular y modificar estos estados emocionales del bebé, haciendo que sepa adaptarse y afrontar las distintas situaciones con unas implicaciones emocionales reguladas y manejables. A medida que los niños se hacen mayores, este control externo de las propias emociones tiene que ir transformándose en un proceso de autocontrol, mediante el que niños y niñas aprenden a evaluar, regular y modificar, si es necesario, sus propios estados emocionales.

Como vimos en el capítulo 9, ya antes de los 6 años hay ciertos indicios de control emocional; a partir de esta edad, los niños parecen diferenciar de forma clara entre la experiencia emocional interior y la expresión externa de las emociones, siendo capaces de ocultar los sentimientos propios a los demás mediante la modificación de la expresión conductual externa. Además, a estas edades, también son conscientes de que alterar la apariencia externa no implica la modificación del estado emocional interno; si se quiere cambiar ese estado, será necesario aplicar determinadas estrategias más activas que van desarrollándose a lo largo de la infancia. Desde los 4-5 años es posible observar la utilización de ciertas estrategias

para modificar un estado emocional no deseado; el procedimiento más utilizado consiste en tratar de cambiar la situación que provoca tal estado emocional por otra diferente que provoque un estado distinto, buscando, pues, una alternativa que lleve asociada una emoción positiva (por ejemplo, coger un juguete y ponerse a jugar para cambiar un estado emocional de tristeza). Esta estrategia de distracción conductual va a seguir siendo usada a lo largo de toda la infancia, pero de una forma más perfeccionada y, sobre todo, más consciente, ya que los niños mayores pueden comprender y explicar los procesos cognitivos que permiten que al distraerse con una actividad agradable se pueda «apartar de la mente» una emoción negativa (Harris, 1989).

En efecto, la progresiva toma de conciencia de los propios procesos cognitivos hace que a partir de los 6-7 años se empiece a observar una importante evolución en las estrategias utilizadas para regular los estados emocionales, de forma que los niños van a pasar de tratar de cambiar la situación externa (con la intención de provocar un estado emocional alternativo y más agradable) a intentar introducir directamente cambios mentales internos (Saarni y otros, 1998): niños y niñas empiezan a ser conscientes de que las emociones pueden disiparse si se deja de pensar en el acontecimiento que las provocó o si se ocupa la mente con pensamientos o actividades alternativas. Estas estrategias de naturaleza cognitiva son especialmente eficaces para afrontar y regular estados emocionales negativos en los que no es posible cambiar o escapar de la situación que los provoca.

Naturalmente, otra estrategia que niños y niñas utilizan con frecuencia cuando se ven desbordados por emociones negativas es pedir ayuda a otras personas. Hasta los 6-7 años, aproximadamente, los padres son la principal fuente de consuelo y apoyo a que se recurre en estas situaciones; a medida que los años van pasando, se va haciendo más probable que esas peticiones de ayuda, de consuelo y apoyo se dirijan a otros niños y niñas. El papel de los amigos es aquí muy importante, como se muestra en los capítulos 11 y 15.

4. El desarrollo del género durante los años escolares

A medida que niños y niñas siguen avanzando en la construcción del conocimiento de sí mismos, una de las facetas centrales de la propia identidad —la pertenencia al grupo de los niños o al de las niñas— se consolida y se afianza durante los años que ahora nos ocupan. En lo que queda de capítulo, analizaremos esta faceta, refiriéndonos primero a los cambios en la identidad y los roles de género para, a continuación, centrarnos en el papel de los procesos educativos como claros determinantes del desarrollo del género durante la infancia.

4.1 La identidad y los roles de género

Como vimos en el capítulo 9, la identidad de género se refiere a los aspectos más conceptuales del desarrollo del género, mientras que la adopción de los roles de género tiene que ver con la adecuación de la propia conducta a las expectativas y funciones que el contexto social espera de cada sujeto por el hecho de pertenecer a uno u otro género. Aunque ambos aspectos empezaron a adquirirse muy pronto, su desarrollo continúa a lo largo de la infancia.

Por lo que a la identidad de género se refiere, desde muy pronto niños y niñas son capaces de identificarse como pertenecientes a uno u otro género, y durante los años previos a los que ahora consideramos atribuyen ya una cierta estabilidad a esa identificación. No obstante, el problema de los niños más pequeños era que, con frecuencia, atribuían a rasgos externos (como la ropa o la longitud del pelo) las razones para pertenecer a uno u otro género; en la medida en que estos rasgos externos son fácilmente modificables, también puede serlo el género de las personas. Como adelantamos en el capítulo 9, coincidiendo más o menos con el inicio de la escuela primaria (6-7 años) se logra la *constancia del género*, que implica la toma de conciencia definitiva acerca del género al que se pertenece, entendiendo que se trata de un rasgo estable a lo largo del tiempo y que no se puede modificar fácilmente. Este progreso es posible porque, en torno a estas edades, los niños y las niñas comienzan a atribuir la identidad de género a las diferencias anatómicas básicas que existen entre ambos grupos sexuales, relativizando el papel que para definir la pertenencia a uno u otro género se otorga a los atributos externos fácilmente modificables.

Una vez que la pertenencia al grupo de las niñas o de los niños (y más tarde al de las mujeres y al de los hombres) se considera como un rasgo personal constante e inmodificable, podemos decir que la identidad de género ha quedado bien establecida y es previsible encontrar pocos cambios en este aspecto a lo largo del resto de la infancia. Sin embargo, no podemos decir lo mismo respecto a los *roles y estereotipos de género*, que se presentan como más variables a lo largo del desarrollo. Atendiendo al perfil normativo de estos cambios puede observarse que, tras una etapa inicial de bastante tolerancia, como vimos, los niños y las niñas se vuelven especialmente tipificados a partir de los 4-5 años, no admitiendo las transgresiones a unos estereotipos que para ellos adquieren el carácter de normas de obligado cumplimiento. Esta fuerte tipificación está presente durante algunos años, siendo a partir de los 8-9 años cuando los niños vuelven a mostrarse más flexibles con estos estereotipos y más tolerantes con los compañeros que no se ajustan a ellos. Las oscilaciones en el grado de tipificación no terminan aquí, puesto que con la entrada en la adolescencia parece que vuelve a incrementarse el carácter estereotipado de las conductas y las preferencias que muestran chicos y chicas. A partir de ese momento, coincidiendo con la consolidación de la identidad, comienzan a observarse mayo-

res diferencias individuales (hay chicos muy masculinos y otros que no lo son tanto, e igualmente, chicas más y menos femeninas) y es más difícil encontrar grandes cambios normativos en este aspecto, aunque aún habrá algunas oscilaciones ligadas a importantes transiciones evolutivas (por ejemplo, en las mujeres, suele observarse una acentuación de la tipificación de género tras la transición a la maternidad).

El período de fuerte tipificación de género que hemos situado entre los 4-5 y los 8-9 años no debe entenderse, en ningún caso, como una etapa en la que los niños y las niñas no progresan en relación al conocimiento de los roles de género. Muy al contrario, hay importantes diferencias entre los niños del principio y del final de este período; en los primeros años, los estereotipos que se conocen tienen que ver fundamentalmente con los aspectos más externos y visibles; así, las características que un niño considera apropiadas para uno y otro género se refieren sobre todo a la apariencia física, las actividades y las ocupaciones («Las niñas son las que llevan lazos en el pelo y les gusta jugar a las muñecas», «Las mamás hacen la comida y cuidan de los hermanitos pequeños»). Conforme los niños crecen, el conocimiento de los estereotipos de género se amplía, incluyendo los rasgos de personalidad y las competencias que habitualmente se atribuyen a los miembros de uno u otro género («Las niñas son más generosas y se preocupan más por los demás», «Los niños juegan mucho a competir y no hablan tanto de sus cosas»). Probablemente, este mayor y más preciso conocimiento que los niños y niñas van adquiriendo de los roles de género, junto a los avances en el razonamiento moral que les permiten, por ejemplo, diferenciar entre principios morales y reglas convencionales, les ayudan a quitar rigidez a los estereotipos ligados al género y adoptar, hacia el final de la infancia, una actitud más flexible respecto a lo que un niño o una niña pueden hacer y cómo deben comportarse.

Además del perfil normativo que acabamos de describir, es evidente que a lo largo del curso evolutivo es posible observar importantes *diferencias individuales* en la adopción de roles de género. Así, una primera diferencia está estrechamente relacionada con el propio género: en general, los niños (y posteriormente los adolescentes varones) suelen mostrarse más estereotipados que las niñas, hecho que habitualmente se relaciona con los diferentes patrones de socialización que se ponen en práctica con unos y con otras (Martin, 1993). Ciertamente, hay juegos y actividades que son estereotipadamente masculinos (jugar al fútbol) y otros que son estereotipadamente femeninos (jugar con muñecas), mientras que otros se prestan a una mayor variabilidad (jugar al escondite, juegos de mesa, leer). Pues bien, el hecho de que los niños estén más estereotipados que las niñas significa que es mucho más probable encontrar a niñas jugando al fútbol que a niños que jueguen con muñecas.

El hecho de que existan importantes diferencias individuales en el grado de tipificación que presentan los distintos sujetos ha hecho que la adopción

de roles de género se convierta en uno de los rasgos de personalidad más evaluados durante las distintas etapas evolutivas (véanse, por ejemplo, Bem, 1974 y Boldizar, 1991). En función de que una persona adopte en mayor proporción características tradicionalmente consideradas como femeninas o masculinas, podemos decir que presenta un rol esencialmente femenino o masculino. No obstante, la progresiva atenuación de los estereotipos de género que ha experimentado nuestra sociedad hace que el grupo de hombres y mujeres con roles tradicionalmente masculinos o femeninos vaya reduciéndose, al tiempo que aumenta el grupo de sujetos andróginos, esto es, personas que presentan actitudes y comportamientos tanto de los tradicionalmente asignados a los hombres como a las mujeres. En este sentido, la *androginia psicológica* debe ser entendida como el equilibrio que puede darse entre las características positivas típicamente consideradas como privativas de cada género (por ejemplo, la independencia masculina y la sensibilidad femenina) y que pueden darse de forma conjunta en cualquier persona, ya sea de uno u otro género. Aunque los estereotipos de género se han ido atenuando en nuestra sociedad en los últimos años, no son precisamente los años de los que ahora nos ocupamos la etapa en la que se observa mayor flexibilidad, ya que la rigidez de los estereotipos de género a que nos hemos referido más arriba está en su apogeo en estos momentos, probablemente porque cumple una función evolutiva que consiste en completar una parte importante del proceso de socialización que tiene lugar en la infancia (en este caso, socialización de los roles de género). No obstante lo anterior, incluso en esta etapa es posible encontrar ya diferentes grados de rigidez en los estereotipos entre unos niños y otros, diferencias individuales que encontrarán su máxima expresión en momentos posteriores del desarrollo.

4.2. Roles de género e influencias educativas

Las diferencias interindividuales a que estamos haciendo referencia remiten para su explicación fundamentalmente a las influencias educativas. Ya nos hemos referido en varias ocasiones al importante papel que desempeña la familia en el desarrollo del género de niños y niñas. Como se comentó en el capítulo 9, desde el principio, padres y madres parecen tener percepciones y expectativas diferentes de sus hijos y de sus hijas; con frecuencia interpretan y atribuyen la conducta de los bebés de acuerdo con los estereotipos de género y, en una proporción nada despreciable, mantienen unas ideas sobre la crianza y la educación de los niños en las que se concibe que, en ciertos aspectos, niños y niñas deben recibir un trato diferencial que promueva en ellos y ellas los valores y las características apropiadas a sus respectivos géneros. Este tratamiento diferencial de los hijos en función de su género comienza con la elección de enseres y juguetes diferentes para niños y niñas durante la primera infancia, continúa con el fomento de activi-

dades y juegos distintos durante los años anteriores a la escuela primaria, y se prolonga durante el resto de la infancia a través de la promoción de características distintas (por ejemplo, mayor independencia en el caso de los hijos varones) y de unas percepciones y expectativas diferentes sobre las capacidades de niños y niñas en las distintas materias escolares (mayor competencia de los niños en matemáticas y deportes, y de las niñas en lenguaje e idiomas). En términos generales, este trato diferencial de los hijos en función del género es característico de los padres en mayor medida que lo es de las madres, al mismo tiempo que las prácticas estereotipadas se aplican con mayor frecuencia y rigidez para los niños que para las niñas (Lytton y Romney, 1991), lo que tal vez explique la menor flexibilidad de los varones en cuanto a los roles de género.

Pero no son los padres los únicos adultos que influyen en la adopción de estos roles. Una vez que se produce la incorporación al contexto escolar (y esa incorporación tiende a producirse a edades cada vez más tempranas), muchas de las diferencias y de los estereotipos promovidos por los padres pueden ser ahora mantenidos y fortalecidos por la actitud y la conducta de los profesores. Así, diversos estudios han puesto de manifiesto que muchos profesores actúan con los niños en función de los estereotipos de género, de forma que, por ejemplo, alaban y valoran en los niños aspectos relacionados con sus logros y competencias, mientras que de las niñas valoran más su buen comportamiento y prosocialidad (Good y Brophy, 1994). La influencia de la escuela en este ámbito no se limita a los profesores y profesoras, sino que se completa con el papel desempeñado por los iguales, agentes sociales que contribuyen a acentuar la tipificación de género. Como se mostró en el capítulo 11, desde muy pronto niñas y niños eligen a compañeros de su mismo género a la hora de establecer los grupos de juego (fenómeno conocido como *segregación de género*); dentro de estos grupos, niños y niñas se refuerzan aprobando y elogiando las conductas y actividades que se consideran apropiadas para cada género; así, el grupo de iguales favorece la adopción de características y conductas tipificadas, al tiempo que promueve la conformidad con los estereotipos de género (Maccoby, 1990).

Los párrafos anteriores ilustran cómo los procesos educativos durante la infancia son, en gran parte, responsables de la tipificación en función del género que se observa a lo largo de todo el curso evolutivo. Sin embargo, merece la pena destacar también el argumento contrario: son los procesos educativos los únicos que pueden atenuar los estereotipos de género presentes aún en nuestra sociedad. Mientras que en el contexto familiar predominen unas prácticas de socialización diferentes para niños y niñas, estaremos perpetuando los estereotipos ligados al género; en la medida en que padres y madres adopten prácticas de crianza igualitarias, promoviendo actitudes y comportamientos no sexistas, estarán contribuyendo a la adopción más flexible de roles. Si además estas prácticas poco tipificadas de la fami-

lia encuentran su continuidad en una actitud y unas conductas similares por parte de los profesores en el contexto escolar, estaremos acercándonos a la atenuación de los estereotipos de género e iremos asistiendo a un igualitarismo creciente entre ambos géneros.

Pero incluso aquellos padres y profesores que se esfuerzan por una educación más igualitaria y menos estereotipada no deben sorprenderse si en las edades de que nos hemos ocupado en este capítulo niños y niñas muestran conductas fuertemente estereotipadas y acentúan la segregación de género en sus juegos, ya que, como hemos tratado de mostrar, esa acentuación cumple una cierta función evolutiva en estas edades. Parte de la semilla no sexista que hayan sembrado con sus prácticas educativas dará sus frutos en estos años, pero las consecuencias más evidentes y continuadas no se cosecharán hasta más adelante.

Parte de la razón por la que a pesar de ciertas prácticas educativas niños y niñas siguen mostrándose rígidamente estereotipados tiene que ver con el hecho de que familia y escuela no son los únicos agentes de socialización del género. Existen en nuestro macrosistema toda una serie de influencias —ostensibles en unos casos, más sutiles en otros— que tienden a acentuar mucho los roles de género y a dar una visión fuertemente sexista y segregacionista. Algunas de esas influencias, como ocurre en el caso de la televisión, ejercen su impacto de forma penetrante en el conjunto de la sociedad, incluidos niños y niñas. Al fin y al cabo, el problema de las diferencias de género tiene una importante determinación cultural, que es lo que se esconde detrás de las prácticas educativas y del proceso de socialización. En las edades de que nos hemos ocupado en este capítulo, niños y niñas toman buena nota de esa determinación y tienden a actuar en consecuencia, lo que además cumple la función evolutiva de acentuar los perfiles del autoconcepto en uno de sus rasgos esenciales y en una etapa esencial para su conformación.

14. Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 6 años y la adolescencia

Jesús Palacios, María del Mar González y María Luisa Padilla

Como en los dos capítulos que anteceden a éste, los contenidos que se van a exponer a continuación constituyen una prolongación de sus equivalentes para el tramo de edad 2-6 años. En nuestro caso, retomamos la trayectoria evolutiva descrita en el capítulo 10 a propósito del desarrollo del conocimiento social y de los razonamientos sobre normas y valores. Como ya hicimos allí, analizaremos en primer lugar el dominio del conocimiento social en los tres ámbitos de la comprensión de los demás, de las relaciones interpersonales y de los sistemas sociales. A propósito del razonamiento sobre cuestiones morales y valores, haremos en primer lugar la inevitable reverencia a las descripciones clásicas, bien representadas por Piaget y Kohlberg, y dedicaremos más espacio a contenidos y perspectivas más novedosas, incluyendo, por ejemplo, el razonamiento sobre valores medioambientales o ecológicos. Finalmente, cerraremos el capítulo con algunas reflexiones de carácter general sobre el desarrollo moral; parte de esas reflexiones conciernen a la relación entre razonamiento moral y conducta moral, tratando de dar respuesta a la pregunta de si un razonamiento moral más avanzado predice una conducta moral concordante, o si se trata de dos ámbitos diferentes sin mucha relación entre sí; la otra parte de las reflexiones finales se detendrá en la consideración de los contextos en los que se forjan los contenidos de los que aquí nos ocupamos, analizando con más detalle algunas cuestiones que sólo fueron sugeridas en el capítulo 10. Concluido este periplo, lectoras y lectores deben encontrar más fácil adentrarse en los contenidos del capítulo siguiente, todo él relacionado con estas cuestio-

nes pero desde la perspectiva de la conducta social y de las relaciones con otros.

1. Conocimiento social

Son muchos los contenidos con los que podrían ilustrarse los avances que se dan en estas edades para cualquiera de los tres grandes ámbitos de que nos vamos a ocupar: la comprensión de los demás, la de las relaciones interpersonales y la del entramado y los sistemas sociales. La descripción que sigue va en paralelo con la efectuada a propósito de las edades previas, aunque con algunos contenidos nuevos respecto a lo allí tratado. Como se verá en seguida, los progresos que niños y niñas realizan en su carrera como psicólogos intuitivos que tratan de comprender a los demás y las causas de su conducta, son muy notables; y otro tanto puede decirse respecto a los sociólogos intuitivos que tratan de entender el funcionamiento de la sociedad y sus instituciones.

1.1 Desarrollo de la comprensión de los demás

Quizá la forma más sencilla de comenzar la exposición del progreso que se da en la comprensión de otras personas por parte de niños y niñas de más de 6 años, sea describiendo cómo son sus *descripciones de los demás* ante la sencilla pregunta: «Me puedes decir cómo es... (tu mejor amigo, tu profesora, tu padre, etc.)». La evolución que se detecta en relación con los años precedentes es muy semejante a la descrita en el Cuadro 13.1 del capítulo anterior respecto a las descripciones de uno mismo. De acuerdo con Shantz (1983), lo esencial de esta evolución se puede resumir como sigue:

- de descripciones basadas en la apariencia externa o las circunstancias, a otras que atienden a características psicológicas o internas cada vez más precisas y afinadas («tranquilo» o «maleducado» en lugar de «bueno» o «malo»);
- de descripciones basadas en hechos concretos («corre mucho», «presta sus juguetes»), a otras basadas en abstracciones que reflejan una creciente habilidad para ir extrayendo regularidades e invariaciones a través del tiempo y las situaciones («es una buena deportista», «es generoso»);
- de aproximaciones meramente descriptivas, a otras en las que espontáneamente se intenta explicar e introducir coherencia en las descripciones, buscando los motivos o causas últimas y no evidentes de los comportamientos («Nunca llora delante de otros niños para no mostrarse débil, pero es más sensible de lo que aparenta»);

- de descripciones expresadas en términos absolutos, a otras en las que se introducen matizaciones en función de las circunstancias («Fuera de clase es una niña sociable y segura de sí misma, pero en clase se vuelve muy callada e insegura»);
- de descripciones muy ancladas en la relación con la persona que se describe, a la posibilidad de verla desde una perspectiva más externa e independiente («Conmigo se porta bien, pero es muy desagradable con la mayor parte de la gente»).

Sin duda alguna, parte de estos avances se relacionan con el progreso que en estas edades se observa en la capacidad para la *adopción de perspectivas*. Como señalamos en el capítulo 10, podemos afirmar que Piaget no tenía razón cuando sostuvo que los niños y niñas preoperatorios (es decir, de menos de 6-7 años), situados ante la maqueta de las tres montañas, no eran capaces de darse cuenta de que alguien situado al otro lado tenía una perspectiva distinta a la propia. Pero, como ya indicamos allí, una cosa es saber que el otro ve las cosas de manera diferente y otra es adivinar cómo las ve exactamente. Como ya se señaló, en tareas que implican razonamiento espacial y que son particularmente difíciles, niños y niñas de menos de 6 años saben que hay otro punto de vista, pero no lo pueden concretar; en tareas más sencillas, no sólo reconocen la existencia, sino también el contenido de puntos de vista diferentes al propio. A partir de los 6-7 años, esa capacidad se va a ir concretando también para contenidos más complejos, incluido el problema de las tres montañas representado en la Figura 7.1, respecto al cual niños y niñas irán siendo cada vez más capaces de especificar cuál es la visión que otra persona tendría desde distintos ángulos.

Uno de los trabajos posteriores a Piaget más citados es la investigación de Selman (1976) sobre adopción de perspectivas, basada en las respuestas de niños y niñas de diferentes edades a uno de los dilemas que con tanta frecuencia se usan para el estudio de este tipo de cuestiones. La protagonista es una niña a la que le gusta mucho subirse a los árboles; habiendo sufrido una caída de cierto peligro, el padre le ha hecho prometer que no volverá a subirse a los árboles; no pasó mucho rato antes de que la niña tuviera que decidir si subir o no a un árbol para salvar a un gatito que había quedado atrapado entre las ramas. La evolución descrita por Selman muestra cómo se parte de una cierta incapacidad para diferenciar las perspectivas de la niña y el padre (ella estará contenta porque ha salvado al gato y el padre también, porque a él le gustan mucho los gatos), lo que es típico de menores de 6 años, para pasar luego a poder tomar en consideración sucesivamente la perspectiva diferenciada de una y otro (el padre entenderá la decisión que tomó la niña y no se enfadará), lo que es más típico a partir de los 7 años; será en torno a los 10 años cuando se acceda a una visión en la que las dos perspectivas son tomadas en consideración simultáneamente, siendo además posible imaginar la situación desde el punto de vista de una tercera

persona (la niña sabe lo que ha prometido, pero también sabe cómo reaccionará su padre cuando comprenda lo que ha ocurrido; cualquiera puede entender que cuando algo está muy justificado, se pueden hacer excepciones a las promesas).

Estamos, pues, lejos de creer que el problema de la adopción de perspectivas se limita a las experiencias visuales o espaciales, siendo particularmente relevante la consideración de cómo evoluciona la comprensión de los pensamientos y de las emociones de otros. Por seguir jugando con nuestra metáfora, y fuera ya de las tradiciones piagetianas, el psicólogo intuitivo a cuya formación estamos asistiendo, no sólo se dedica a la psicología de la percepción, sino que tiene que conseguir también unos cuantos créditos en psicología cognitiva y en psicología de las emociones.

La *representación de los procesos mentales de otras personas* conoce un muy importante avance hacia los 4 años, cuando niños y niñas desarrollan la llamada teoría de la mente, es decir, su capacidad para darse cuenta de que los procesos mentales de otra persona son distintos de los propios (recuérdese el contenido del Cuadro 10.1: el niño al que le es contada la historia sabe que el caramelo está donde lo ha guardado Lola, no donde Tere lo dejó al salir; sabe que a propósito de esa situación, Lola y él comparten un contenido mental que no coincide con el que Tere tiene). Pero, como señalan Flavell y Miller (1998), niños y niñas menores de 6 años muestran dificultades para determinar si otra persona está o no pensando, así como para imaginar cuál es el contenido de sus pensamientos: no conciben el pensamiento como un flujo continuo de actividad mental interna y no son capaces de hacer suposiciones verosímiles sobre el contenido mental de otra persona en un momento determinado, incluso si en la situación hay suficientes claves para imaginarlo. A partir de los 7-8 años estas limitaciones empiezan a desaparecer, habiendo una conciencia creciente tanto de la existencia de pensamientos en otras personas, cuanto de sus posibles contenidos en función de las circunstancias. De hecho, a partir de estas edades, niños y niñas son también más capaces de dar cuenta de sus propios procesos de pensamiento, de los que parecía difícil hacerles hablar en edades anteriores en circunstancias sencillas como cuando se les preguntaba en qué estaban pensando justo en ese momento, o como cuando se les pedía que pensaran en algo determinado (por ejemplo, que recordaran lo que habían estado haciendo la tarde anterior) y al cabo del rato se les preguntaba en qué habían estado pensando: una respuesta típica de los 5 años sería «en nada».

Lo que no parece dominarse antes de la adolescencia, al menos según las evidencias experimentales con las que ahora contamos, es la capacidad para razonamientos del tipo «pienso que tú estás pensando que yo estoy pensando...», al menos en sus formas más complejas, que ciertamente pueden llegar a ser bastante laberínticas. De acuerdo con los datos de Miller, Kessel y Flavell (1970), hacia los 12 años niños y niñas empiezan a enten-

der razonamientos como el del ejemplo anterior: «Mi madre piensa que yo estoy pensando en no hacer los deberes, así que disimularé como si me estuviera preparando para hacerlos». Habrá que esperar a la adolescencia más evolucionada para encontrar razonamientos recursivos de este tipo: «Pienso que mi madre está pensando en lo que piensa mi padre a propósito de que yo no haga los deberes».

Obviamente, el conocimiento y la comprensión de los demás no se limita a la esfera de lo cognitivo, sino que se extiende también a contenidos emocionales, como lo muestran investigaciones que han estudiado la *comprensión de las emociones de otras personas*. Como se vio en el capítulo 10, niños y niñas de escuela infantil ya eran capaces de reconocer las emociones más simples de otros, así como de identificar las circunstancias que solían propiciarlas. A lo largo de los años que ahora nos ocupan, niños y niñas demuestran ser capaces de comprender y reconocer todo un conjunto de emociones complejas. Así, a los 7-8 años ya son capaces de indicar situaciones en las que una persona experimentará emociones como el orgullo, la gratitud, la preocupación, la culpabilidad o el entusiasmo, lista que se incrementará a partir de los 10 años para incluir emociones como el alivio o la decepción. Estos resultados parecen tener una cierta universalidad, puesto que se han obtenido tanto con niños y niñas de grandes ciudades europeas, como con otros estudiados en pequeñas aldeas agrícolas de Nepal (Harris, 1989). La diferencia fundamental entre los niños y niñas de estas dos muestras tenía que ver con las situaciones que asociaban a las distintas emociones: íntimamente ligadas a las inquietudes del trabajo agrícola, la posibilidad de la pobreza o la enfermedad, en los niños nepalíes, frente al mundo protegido y seguro de escuelas, juguetes o animales domésticos de los europeos.

Al contrario de lo que ocurría con las emociones más simples comprendidas en los años anteriores (alegría, tristeza...), las que niños y niñas de más de 6-7 años pueden comprender no pueden ser identificadas habitualmente sólo a través de la expresión facial: una cara puede indicar felicidad, pero no hay una expresión facial inequívoca para el orgullo o la culpabilidad. En las edades que ahora nos interesan serán, pues, necesarias herramientas más complejas: capacidad de inferencia a partir de esquemas elaborados en torno a situaciones parecidas, capacidad creciente para ponerse en el lugar de las personas que pasan por ellas, habilidad para imaginarlas o imaginarse a sí mismos en dichas situaciones, desarrollo de las nociones sociales. Así, por ejemplo, la comprensión del orgullo y la culpabilidad sólo se logrará después de los 8-9 años, cuando esas emociones se entienden integradas en el contexto de la intencionalidad (uno se puede sentir mucho más orgulloso de lo que ha logrado a propósito que de lo que ha conseguido por casualidad) y de la independencia respecto a la presencia de testigos (uno puede sentirse orgulloso o culpable por una acción que nadie excepto el propio protagonista ha presenciado).

Una buena prueba del progreso que se da en la comprensión de las emociones se encuentra a propósito de las emociones ambivalentes, como se ha visto en el capítulo anterior (Harter y Whitesell, 1989):

- su existencia era simplemente negada antes de los 6 años bajo el argumento de que no es posible estar contento y triste a la vez;
- hacia los 6-7 años se acepta que una situación puede dar lugar a dos emociones diferentes siempre y cuando la una suceda a la otra (primero se está contento por subirse a la montaña rusa y luego se siente miedo por las subidas y bajadas);
- a partir de los 8-9 años se acepta que las dos emociones pueden darse a la vez siempre y cuando tengan causas diferentes (estar enfadado porque un amigo ha roto un juguete, pero triste porque el amigo tenga que irse castigado a su casa);
- a partir de los 10 años se admite que son posibles dos emociones diferentes simultáneas y causadas por un mismo motivo (contenta por poder participar en el concurso, pero preocupada por el resultado).

Una evolución parecida se observa en situaciones en las que hay aspectos contradictorios, como una expresión facial (alegría) que no se corresponde con la situación (bicicleta rota). Después de unas edades en las que sólo se toma en consideración uno de los aspectos (hasta los 6 años se razona sólo a partir de la expresión facial), se empezarán a tener en cuenta ambas claves hasta llegar a un punto, a partir aproximadamente de los 8-10 años, en que se integrarán y se explicarán por causas o motivos no evidentes (al niño se le ha roto la bicicleta, pero piensa que esa va a ser una buena ocasión para que le compren una nueva) (Hoffner y Badzinsky, 1989).

También evoluciona a lo largo de estos años la habilidad para distinguir entre emoción real y expresión facial aparente. Niños y niñas parecen aumentar su comprensión de que a veces es razonable y adaptativo ocultar la emoción que realmente se siente, disfrazando para ello su expresión. Así, está más al alcance de los de 10 que de los de 6 años imaginar y comprender que un niño que ha perdido un concurso, aunque sonría y parezca feliz, en realidad se siente decepcionado (Flavell y Miller, 1998).

Como consecuencia de todos los progresos en la comprensión emocional que estamos analizando, así como también como resultado de unas experiencias personales cada vez más ricas y variadas, se observan importantes avances en la *empatía*, es decir, en la capacidad para darse cuenta de la emoción que alguien está experimentando y para participar de su vivencia. La empatía se sitúa en el entrecruce de la comprensión y el afecto, desarrollándose desde edades muy precoces. Pero mientras que en sus estados iniciales la empatía adopta formas tan simples como llorar cuando un bebé oye el llanto de otro, en los estados más evolucionados que se encuentran en las edades que ahora nos interesan la empatía va a permitir a niños y ni-

ñas entender y simpatizar con la vivencia de una gama amplia de emociones, precisamente de todas aquellas cuya comprensión hemos visto desarrollarse en los párrafos anteriores, pues la empatía se incrementa en buena medida a consecuencia de la capacidad para darse cuenta de cuáles son los sentimientos que alguien experimenta y para situarse a sí mismo en ellos. Al final de la infancia, en la frontera ya con la adolescencia, empezarán manifestaciones empáticas no sólo ante situaciones concretas, sino ante hechos de mayor alcance y de un nivel de abstracción mayor, dándose reacciones empáticas, por ejemplo, ante un compañero con una enfermedad complicada, ante alguien que es pobre o con quien se comete una injusticia; así, puede que en un momento determinado se esté viendo reír y disfrutar al compañero que padece una enfermedad amenazante, pero que sin embargo se empatice con su condición de enfermo.

En resumen, la comprensión de los demás progresa muy notablemente entre los 6 y los 12 años: mejoran las capacidades para pensar en los otros y describirlos, para situarse simultáneamente en varios puntos de vista o perspectivas, para comprender las emociones de los demás (incluso las contradictorias) y para experimentar una vivencia empática tanto ante situaciones concretas referidas a emociones cada vez más complejas, cuanto, ya al final de esta etapa, ante situaciones de carácter más general y más abstractas.

1.2 Comprensión de las relaciones interpersonales

En el capítulo 10, en lugar de examinar uno a uno los diferentes contenidos relativos a relaciones interpersonales que han sido objeto de investigación, preferimos centrarnos en dos que ilustran la evolución de dichos contenidos. Elegimos para ello un ámbito referido a lo que en el capítulo 11 se llamaron relaciones horizontales (en concreto, la relación de amistad) y otro correspondiente a las allí denominadas relaciones verticales (en concreto, la autoridad). Corresponde ahora analizar la evolución de estos dos contenidos en los años que anteceden a la adolescencia.

Por lo que se refiere a la *noción de amistad*, en el período 6-12 años suelen diferenciarse dos momentos. Al primero de ellos ya hicimos referencia en el capítulo 10: iniciado en torno a los 5 años y con vigencia hasta los 8, aproximadamente, se caracteriza por una concepción de la amistad basada en la ayuda y el apoyo unidireccional («es mi amigo porque jugamos juntos y me deja sus juguetes»). El segundo momento, a partir de los 8 años, se identifica por la aparición de la reciprocidad como componente esencial de la amistad («lo pasamos bien juntos», «nos ayudamos el uno al otro cuando lo necesitamos»). Es también a partir de esta edad cuando, como ingredientes básicos de las relaciones de amistad, empiezan a aparecer referencias a la compatibilidad psicológica (intereses compartidos, por ejemplo), a la confianza, así como al afecto, la preocupación y la consideración de cada

parte hacia la otra. La amistad dura mientras existe esa reciprocidad y puede acabarse como consecuencia de discusiones y desencuentros.

La reciprocidad o bidireccionalidad como parte esencial del concepto de amistad aparece, en efecto, hacia los 8 años, pero está al principio muy vinculada al intercambio de bienes tangibles («somos amigos porque nos gusta estar juntos y porque nos dejamos las cosas») y de ayuda instrumental («nos ayudamos cuando tenemos que hacer la tarea juntos»). A partir de los 10-11 años siguen estando presentes estos componentes de ayuda, confianza y compatibilidad psicológica que se acaban de comentar, pero la idea de reciprocidad y bidireccionalidad se extiende ahora al intercambio mutuo de pensamientos, sentimientos y secretos íntimos; los amigos son ahora quienes además se ayudan y apoyan ante los problemas psicológicos (soledad, tristeza, etc.) y se demuestran lealtad manteniéndose amigos a pesar de eventuales disputas (Damon, 1977; Selman, 1980).

En relación con la *comprensión de las relaciones de autoridad*, y de acuerdo con los datos de Damon (1977), entre los 6 y los 9 años la autoridad se concibe como una consecuencia del mayor poder físico y social de quien la ostenta, ya sea un adulto («es mucho más fuerte», «sabe hacer muchas más cosas») o un compañero («la profesora le ha nombrado encargado del orden en la clase cuando ella no está»). En estas edades el concepto de autoridad —en dirección muy parecida a lo que acabamos de ver con el de amistad— incorpora también las nociones de intercambio y reciprocidad («si te piden que ordenes tu habitación tienes que hacerlo, porque si tú les pides que te lleven al cine, ellos te llevan»). Es a partir de los 9-10 años cuando la autoridad se hace depender fundamentalmente no de la capacidad para imponerse física o socialmente, sino de cualidades personales tales como el mayor conocimiento de un asunto concreto («son los padres los que mejor saben cómo cuidar a sus hijos»), la capacidad de liderazgo («es el mejor para organizar el equipo»), o el haber sido elegido por los demás para una determinada función («la hemos elegido delegada de la clase»). Naturalmente, en una concepción de este tipo, la autoridad ha perdido ya el matiz de omnipotencia que podía haber tenido en los años previos: el mejor para organizar el equipo tal vez no sea el mejor para organizar un grupo de trabajo en la clase, quien sabe cómo organizar el menú semanal de la familia no tiene por qué ser quien mejor sepa organizar el tiempo libre o las vacaciones, etc. En una palabra, la autoridad adquiere un poder relativo y restringido, algo que ya se podía detectar de forma incipiente en niños y niñas menores de 6 años y que ahora adquiere ya una elaboración más convincente y compleja.

Un aspecto de las relaciones interpersonales y su comprensión al que sólo haremos aquí una breve referencia concierne a la forma en que niños y niñas entienden la *resolución de los conflictos* que surgen entre ellos. Nos referiremos a este asunto sólo brevemente porque se analizará con más detalle en el capítulo siguiente (véase, por ejemplo, el Cuadro 15.2 sobre el procesamiento de la información social). Como se verá allí, uno de los rasgos

que diferencian a los niños socialmente competentes respecto a los que no lo son, es que los primeros son capaces de interpretar más correctamente las situaciones conflictivas y de imaginar soluciones adecuadas y eficaces para resolverlas, mientras que los que tienen menos competencia social presentan dificultades tanto a la hora de «leer» e interpretar los conflictos, como a la hora de buscarles soluciones adecuadas. Por lo demás, éste es un buen ejemplo de cómo el conocimiento social es un importante mediador en las relaciones interpersonales y en la conducta social. Pero éstas son conexiones sobre las que volveremos al final de este capítulo.

Dada la diversidad de contenidos y edades a que se ha hecho referencia en las páginas precedentes a propósito del conocimiento de los demás y de las relaciones interpersonales, en el Cuadro 14.1 se presenta un resumen que trata de ofrecer una síntesis esquemática de los contenidos analizados y su progreso evolutivo.

1.3 Comprensión de los sistemas sociales

Volvemos ahora a encontrarnos con el sociólogo intuitivo al que dejamos en el capítulo 10 intentando entender la sociedad y el entramado social que le rodean. Para ilustrar los avances que se producen en las edades de que nos estamos ahora ocupando, volveremos a tomar como ejemplo la evolución de las nociones económicas y de las ideas sobre la estratificación social. Los datos aportados por Delval (1994) volverán a sernos nuevamente de gran utilidad.

En relación con las *nociones económicas*, la forma en que surge y evoluciona la idea de ganancia es una buena aproximación a su desarrollo. Como señala Delval (1994), la de ganancia es una idea muy elemental para los adultos: es la diferencia a favor del vendedor entre el precio de compra y el precio de venta. Sin embargo, y a pesar de su reiterada experiencia en situaciones de compra y venta, la de ganancia parece ser una idea de difícil acceso para niños y niñas. De hecho, las ideas predominantes hasta los 10 años implican que el tendero compra mercancías en otra tienda similar a la suya o en una fábrica, pagando por ellas un determinado precio y vendiéndolas luego por lo mismo o por menos de lo que le han costado... arreglándoselas así para (milagrosamente) mantener su tienda, pagar a sus empleados, comprar nueva mercancía, y alimentar y vestir a toda su familia. El Cuadro 14.2 recoge algunas respuestas características de este modo de ver las cosas.

Como señala Delval (1994), las dificultades de niños y niñas de hasta 9 años con la noción de ganancia tienen en parte que ver con la aritmética de la descomposición del precio de venta en precio de compra más ganancia, pero tienen también un cierto componente moral: sería injusto cobrar más de lo que cuesta, algo así como aprovecharse o robar.

En torno a los 10-11 años, las dificultades a que acabamos de hacer referencia parecen superarse. Niños y niñas entienden ya que el precio de

Cuadro 14.1 Conocimiento de los demás y de las relaciones interpersonales. Síntesis del progreso evolutivo

		Antes de los 6 años	A partir de 6-7 años	A partir de los 10 años
Conocimiento de los demás	*Adopción de perspectivas interpersonales*	Dificultad para diferenciar las distintas perspectivas.	Toma en consideración sucesiva de una y otra perspectiva.	Consideración de perspectivas simultáneas y desde el punto de vista de terceras personas.
	Representación de los procesos mentales de otras personas	Capacidad para diferenciar contenidos mentales propios y ajenos. Dificultad para determinar si otro piensa y en qué.	Conocimiento creciente de que otros piensan y de en qué piensan en función de las circunstancias.	A partir de los 12 años, capacidad para razonamientos recursivos del tipo «pienso que piensas que estoy pensando...».
	Comprensión de las emociones de los otros	Reconocimiento en los demás de emociones sencillas (alegría, tristeza...).	Reconocimiento de emociones complejas (orgullo, gratitud, culpabilidad...).	Ampliación de la capacidad para reconocer emociones complejas (alivio, decepción...).
	Comprensión de emociones ambivalentes	Se niega su existencia.	Se aceptan, pero como sucesivas.	Se reconocen como posibles simultáneamente y con una misma causa.
	Empatía	Capacidad empática con emociones simples y situaciones familiares.	Capacidad empática ante emociones complejas y sin indicios externos.	Al principio de la adolescencia, capacidad empática ante hechos más abstractos (pobreza, enfermedad...).
Conocimiento de las relaciones interpersonales	*Amistad*	Amistad como ayuda y apoyo unidireccional.	Desde los 8 años, amistad como reciprocidad, confianza y afecto.	Reciprocidad y bidireccionalidad extendida también a intercambio de sentimientos, pensamientos, etc.
	Autoridad	Autoridad como poder, pero con algunas limitaciones.	Autoridad derivada del poder físico y social; implica intercambio y reciprocidad.	Autoridad derivada de cualidades personales y capacidad de liderazgo o la elección por los demás.

Cuadro 14.2 Dificultades para la comprensión de la noción de ganancia

Óscar (8;11, Madrid). «¿Lo vende por lo mismo que le ha costado, por más o por menos? *Por menos; lo puede poner por más, pero le compensa más por menos, porque si la fábrica pone 25 y lo vende por 50 vende menos, pero si lo vende por 20 venderá más.* Si lo vendo por 20 y me ha costado 25 ¿gano algo? *No, bueno, sí. Bueno, perderás dinero, pero te compran más. No ahorrarás dinero».*

Guiomar (10;3, Madrid). «¿Sabes lo que son las rebajas? *Sí, un precio te vale a 100 pts normal, si está rebajado es que te vale menos. Por ejemplo, este bolígrafo si vale 25 se dice que está rebajado cuando vale menos, 22 pts, por ejemplo.* ¿Tú crees que ganan dinero los señores de las rebajas? *Es que las rebajas lo hacen para que la gente vaya a comprar más, entonces también ganan según la gente que vaya a comprar. Si tú compras 10 bolis y si sólo te compran uno, sales perdiendo tú. A lo mejor en las rebajas pagas menos dinero de lo que vale, pero como va más gente también ganas.* Va mucha gente, pero ¿él sigue ganando dinero con cada cosa que vende? *Claro, porque va mucha gente. Si vale 20 una cosa y está rebajada a 15, por ejemplo, aunque esté rebajado, pierde 5 pts, pero como va mucha gente sale ganando.* O sea, que pierde dinero. *No, porque como lo que vale es más de lo que pierde porque va mucha gente...* O sea, que a mí me lo venden a 20, yo pongo rebajas y lo bajo a 15 pts Pierdo 5 pts, pero como viene mucha gente a comprar... ¿es eso lo que dices? *Claro».*

Paula (9;1, México, D.F.). «¿Cuánto te cuesta un lápiz? *500 pesos*. Y el señor que vende los lápices, ¿cuánto tiene que pagar? *1000 pesos, no 500, igual.* ¿Por qué igual? *Porque se lo compra al de la fábrica.* Y a ti, ¿en cuánto de lo vende? *En 500.* Entonces ¿lo vende igual, por más o por menos de lo que le costó? *Igual.* ¿Por qué igual? *No sé, yo creo que le han dicho que ese es el precio que está bien.* ¿Y para qué crees tú que usa el señor de la papelería el dinero que recibe? *Para mantener a sus hijos, para hacer la comida, para su casa, así, así».*

FUENTE: Delval 1994, p. 478.

venta debe incluir el precio de coste y la ganancia, por lo que el precio final es siempre superior al coste inicial. De nuevo, parte de este avance se relaciona con una mejora en la comprensión aritmética del problema, pero otra parte tiene que ver con la comprensión de que las relaciones comerciales siguen una lógica moral algo diferente a la de las relaciones no comerciales; así, si un amigo le encarga a un niño que le compre un sacapuntas especial en una tienda que hay junto a su casa, el niño no debe cobrarle a su amigo más de lo que le ha costado a él; pero es lógico que el comerciante le cobre al comprador más de lo que a él mismo le costó el sacapuntas cuando se lo compró a su proveedor.

La evolución de las nociones sobre la *estratificación social* sigue una lógica cronológica bastante parecida a la que se acaba de exponer en relación

con las nociones económicas: concepciones poco complejas y realistas hasta los 10 años, aproximadamente, y más elaboradas a partir de ese momento (Navarro y Peñaranda, 1998). En concreto, hasta esa edad predomina el tipo de ideas a que ya hicimos referencia en el capítulo 10: se es rico o se es pobre en función de si se ha nacido con una condición u otra, en función de la suerte (encontrarse mucho dinero, conseguir un premio en un concurso...) o de las horas de trabajo. Es en torno a los 10 años cuando comienza a entenderse que ser pobre o rico no depende tanto de una determinada circunstancia concreta, cuanto de un proceso: para conseguir más dinero hay que tener un buen trabajo, los buenos trabajos escasean y para tener un buen trabajo hay que ir a un buen colegio y estudiar mucho. Como señala Delval (1994), la principal limitación de la visión que empieza a darse hacia los 10 años es su carácter mecánico: para llegar a ser rico, todo lo que hay que hacer es situarse en el buen camino y dejarse llevar. Habrá que esperar a los años de la adolescencia para que estas ideas se compliquen un poco y aparezca la visión de un proceso más continuado, más mantenido en el tiempo: no se tratará ya sólo de situarse desde pronto en el camino correcto, sino que habrá que seguir luego tomando decisiones y actuando de una determinada manera si se quiere llegar a tener una buena situación económica.

La mayor parte de las investigaciones que han estudiado tanto las nociones económicas, como las relativas a la estratificación social, como tantas otras, están inspiradas en un modelo piagetiano de acuerdo con el cual los progresos que se observan en el proceso de desarrollo llevan a un conocimiento final de tipo objetivo y universal; en este modelo, se supone que todos los niños y niñas, en una secuencia muy parecida, reconstruyen la trayectoria que va de la ignorancia inicial al conocimiento final elaborado y complejo. Son pocos los investigadores que se han salido de esta lógica de análisis y, por ello, son escasas las evidencias empíricas alternativas a las expuesta. No obstante, algunos trabajos sirven para mostrar que el desarrollo cognitivo es sólo uno de los procesos implicados en la forma en que se analizan los problemas de los que nos estamos ocupando. Así, por ejemplo, cuando se han estudiado las ideas sobre la estratificación social usando como sujetos a niños y niñas de muy diferentes clases sociales, se ha observado que lo que interviene es no sólo la capacidad de razonamiento, sino también la interiorización diferencial de ciertas creencias y representaciones sociales que varían en función de la clase social a la que se pertenezca; así, por ejemplo, niños de clases sociales más bajas de diferentes países creen que las diferencias salariales entre distintas profesiones no son muy acentuadas, mientras que los niños de clases más privilegiadas creen que las diferencias salariales son muy marcadas y además las justifican con más argumentos, con particular énfasis en el papel de los estudios y de las cualificaciones profesionales (Emler, Ohana y Dickinson, 1990).

Lo que este tipo de investigaciones más minoritarias nos está diciendo es que lo que está en juego en la comprensión de los sistemas sociales, no es

sólo un cierto nivel de desarrollo cognitivo en una secuencia universal y orientada hacia una única manera final de comprender los asuntos de que se trate (la estratificación social, por ejemplo), sino también la posibilidad de que haya diferentes trayectorias, de una diferente construcción mental y una diferente comprensión de los asuntos sociales en función del grado de participación que se tenga o del lugar que se ocupe en la pirámide social. Lo que está en juego, en una palabra, no es estar en el nivel primero, segundo o tercero de una determinada secuencia invariable, sino la existencia de diferentes secuencias con distinto contenido en función de variables de experiencia personal y, sobre todo, de participación social.

2. Desarrollo de normas y valores

Como ya hicimos en el capítulo 10, comenzaremos este apartado exponiendo brevemente las clásicas descripciones de Piaget y Kohlberg, y dedicando luego más espacio a propuestas desarrolladas más recientemente: empezaremos por la distinción entre moralidad y convención, seguiremos con el razonamiento moral prosocial y las ideas sobre justicia distributiva, para concluir con datos procedentes de contenidos más recientes, como el razonamiento moral medioambiental. Analizaremos luego la relación entre los valores y razonamientos morales, por un lado, y la conducta moral, por otro. Finalmente, cerraremos el capítulo con una reflexión sobre el papel del contexto en el desarrollo de los valores.

2.1 El curso del desarrollo respecto a distintos contenidos morales

Las dos *descripciones clásicas* comparten la idea de una construcción del razonamiento moral de tipo universal y organizada en una secuencia de estadios invariable. En el caso de Piaget (1932), esa secuencia está marcada por la transición de la moral heterónoma a la moral autónoma, tránsito que viene a coincidir con el paso del pensamiento preoperatorio al operacional concreto. Como vimos, en la descripción piagetiana, la moral heterónoma es la moral de la obediencia, de la sumisión y el respeto unilateral a las normas impuestas por los adultos. Por contra, la *moral autónoma* es la moral de la cooperación, del acuerdo mutuo, de las reglas establecidas por consenso. La actitud de niños y niñas de distintas edades ante las reglas de los juegos es un buen ejemplo de la transición a la que estamos haciendo referencia: entendidas como inmodificables en la etapa de la heteronomía moral (las reglas son como son y no se pueden cambiar; si se cambian, el juego no es el mismo), se consideran fruto del acuerdo mutuo en la etapa de la autonomía moral (la regla del juego dice una cosa, pero si los que juegan se ponen de acuerdo, se puede cambiar). Además, la heteronomía moral ponía todo el

énfasis en la consecuencia de las conductas a la hora de valorar el juicio moral que les correspondía (así, romper seis vasos es siempre peor que romper uno), mientras que la moral autónoma matiza las consecuencias en función de las intenciones, basándose en las últimas para determinar la necesidad de sanciones y su magnitud (romper un vaso a propósito es peor que romper media docena sin querer cuando se estaba intentando ayudar a limpiar la cocina).

En la descripción de Kohlberg (1976), la transición se produce entre la moral preconvencional y la convencional, y ocurre hacia los 10 años. Las características de una y otra moral no varían tanto en su contenido concreto como en sus justificaciones. Así, mientras que en el nivel preconvencional las normas debían ser obedecidas porque habían sido dictadas por la autoridad y para evitar el castigo consecuente a la transgresión, en el *estadio de la moral convencional* las normas deben ser obedecidas para mantener relaciones humanas armoniosas y para asegurar el buen funcionamiento social. Las normas que se consideran importantes son las mismas, pero en el estadio convencional las encontramos en un nivel de interiorización y apropiación por parte del individuo (hay que actuar moralmente por la convicción de que las normas morales aseguran la convivencia) que no existía en el nivel preconvencional (hay que actuar moralmente porque si no te castigan).

A propósito de la distinción entre *moralidad y convencionalismo* (Turiel, 1983), como se vio en el capítulo 10, desde los 3-4 años niños y niñas parecen capaces de diferenciar entre ambos dominios. La capacidad para distinguir entre uno y otro tipo de contenidos (el de lo moral, referido a conductas que pueden causar daño físico o psicológico, así como a temas relacionados con el comportamiento justo, y el de lo convencional, referido a normas o regulaciones sociales que facilitan la convivencia) y para diferenciar también de ellos el dominio de lo personal (aquello que pertenece a la esfera de la toma de decisión individual, sin que haya norma o convención que lo regule) continúa afinándose a lo largo de los años de la escuela primaria. A la edad de 6-7 años, niños y niñas son capaces de distinguir correctamente entre los diferentes contenidos, siempre y cuando se trate de situaciones que les resultan familiares; esto ya ocurría en los años precedentes, aunque la variedad de situaciones familiares es ahora mayor. A los 9-10 años, la distinción puede también hacerse correctamente en relación con situaciones y contenidos no familiares (Turiel, 1998).

Resulta poco sorprendente que la distinción entre el dominio de lo moral y de lo convencional haya dado lugar a interesantes comparaciones transculturales: lo que en una cultura es considerado convencional o simplemente perteneciente al dominio de lo personal, en otra puede ser considerado como incuestionablemente perteneciente al dominio de lo moral. Resulta ilustrativa, por ejemplo, la comparación entre niños, adolescentes y adultos educados en comunidades tradicionales de la India y en entornos de clase media estadounidense (Shweder, Mahapatra y Miller, 1990); unos y otros tenían que clasificar 39 conductas, decidiendo si estaba bien o mal realizar-

las, cómo de graves eran consideradas las transgresiones, etc. Entre una muestra y otra existe acuerdo respecto a la importancia de respetar ciertas normas que se consideran morales por unos y otros: ayudar a las víctimas de un accidente, mantener las promesas, no destruir las propiedades de otros, no robar, evitar el incesto. Sin embargo, hay una muy amplia variedad de desacuerdos respecto a la mayor parte de las conductas examinadas, así como respecto al lugar que ocupan en la escala de transgresión. El contenido del Cuadro 14.3, en el que aparece una selección de las conductas consideradas más graves por los niños y las niñas indios ortodoxos (brahmanes), da una idea de la fuerza de la cultura en la determinación de lo que se considera moral o convencional; algunos contenidos que para los occidentales ocuparían las primeras posiciones en la escala de gravedad de transgresiones, ocupan lugares más bien modestos en la escala de gravedad de los niños brahmanes; así, no prestar atención a la víctima de un accidente ocupa para ellos el lugar 15 de 39; robar, el lugar 19; repartir desigualmente la herencia entre hijos e hijas, el lugar 26; golpear a la esposa desobediente, el 33.

Cuadro 14.3 Transgresiones consideradas más graves por niños y niñas brahmanes de la India de entre 8 y 10 años

A niños y niñas de distintas edades y crecidos en diferentes culturas se les proponen 39 situaciones que se supone constituyen algún tipo de transgresión. Se pide a los sujetos que ordenen esas conductas en función de la gravedad de la transgresión, colocando en primer lugar las más graves. A continuación se reproducen algunas de las conductas consideradas entre las diez más reprobables por los niños y niñas brahmanes indios de entre 8 y 10 años (el número que antecede a cada conducta es el número de orden de gravedad asignado por los niños, de manera que la conducta con el número 1 es la considerada más grave de todas, y así sucesivamente; las conductas omitidas son repetitivas respecto a las anteriores o posteriores).

1. El día siguiente al de la muerte de su padre, el hijo mayor se corta el pelo y come pollo.
2. Uno de tus familiares come ternera de vez en cuando.
4. Una mujer viuda de tu comunidad come pescado dos o tres veces a la semana.
5. Seis meses después de la muerte de su marido, una mujer se pone joyas y viste ropa de colores.
7. Una mujer cocina para su familia y duerme en la misma cama de su marido mientras tiene la menstruación.
8. Después de defecar, una mujer no se cambia de ropa antes de cocinar.
10. La hija de un médico se enamoró de un barrendero. El padre de la chica se opuso al matrimonio, porque el hombre era tan sólo un barrendero. A pesar de esa oposición, la chica se casó con el barrendero.

FUENTE: Shweder, Mahapatra y Miller, 1990.

Parece, pues, difícil sostener que el desarrollo moral sea el despliegue secuencial de unos contenidos éticos de tipo universal. Más aún, los datos de la investigación que acabamos de citar muestran que en distintas culturas la dirección del desarrollo moral es diferente; así, en la muestra estadounidense, a medida que niños y niñas se van haciendo mayores y luego adultos, es más probable que construyan una moral en la que tiene un fuerte énfasis lo contextual y un peso más escaso lo universal; si se quiere decir de otra manera, el relativismo moral aumenta con la edad en la muestra estadounidense. Justo al revés de lo que ocurre entre los niños, adolescentes y adultos indios estudiados: a medida que crecen, es más probable que sus razonamientos adopten la forma de universales morales y menos probable que razonen en términos contextuales o de convencionalismo social; si se quiere decir de otra manera, el absolutismo moral aumenta con la edad en la muestra india (Shweder y otros 1990). Por consiguiente, lo que varía de una cultura a otra no son sólo los contenidos o los ritmos de adquisición, sino la dirección misma en que se orienta el proceso de desarrollo.

Por lo que respecta a los razonamientos de *justicia distributiva*, los cambios que se observan son notables en relación con las edades precedentes (Damon, 1980, 1988). Como se vio en el capítulo 10, los razonamientos de niños y niñas menores de 6 años a propósito de cómo repartir un conjunto de bienes eran frecuentemente autointeresados. Al inicio de la etapa que ahora nos ocupa (6-7 años), sin embargo, es frecuente que niños y niñas tomen decisiones de reparto justo basadas en principios de estricto igualitarismo («No es justo que unos tengan más y otros tengan menos; hay que dar a todos lo mismo»), sin tomar en consideración circunstancia alguna que pueda modular tal decisión. Uno o dos años después, niños y niñas comienzan a basar sus razonamientos de justicia distributiva en principios que les irán alejando del igualitarismo para acercarles a la equidad, entendiendo ésta como dispensar un trato especial a las personas que lo merecen; así, empezarán por utilizar criterios de «mérito» (dar más a las personas que se esforzaron más o lo hicieron con más talento), incluyendo luego paulatinamente criterios de «benevolencia» que suponen contemplar las distintas necesidades o deseos de partida («Yo daría más al niño que no tiene juguetes, porque a él le va a hacer más ilusión»). A partir de los 10 años, los razonamientos con respecto a las decisiones de reparto justo tomarán en consideración distintos criterios simultáneamente, contemplando y coordinando así los deseos, necesidades, capacidades o esfuerzo de los distintos implicados. En consecuencia, el desarrollo en este ámbito evoluciona tanto hacia la toma en consideración simultáneamente de distintas perspectivas, como hacia la relativización de los criterios que definen una actuación justa, cuya pertinencia dependerá de las circunstancias concretas de cada caso.

También en relación con el *razonamiento moral prosocial* se observan indudables cambios a lo largo de estos años en el razonamiento que subya-

ce a las decisiones de actuación prosocial de niños y niñas (Eisenberg, 1989b; Eisenberg y Fabes, 1998). Con respecto a situaciones como la descrita en el Cuadro 10.4 (una niña debía optar entre quedarse a ayudar a otra a la que están maltratando o irse a una función de circo a la que va con el tiempo justo), durante el tramo de edad 6-12 años se observa una evolución que se puede caracterizar del siguiente modo:

- cuando se le plantean a niños y niñas dilemas en los que hay un conflicto claro de intereses entre el protagonista de la historia y la persona en apuros, se observa que niños y niñas deciden actuar prosocialmente con más frecuencia que en las edades anteriores; estas decisiones se basan, inicialmente, en razonamientos que simplemente toman en consideración las necesidades de la persona en apuros («La ayudará porque le van a quitar el monopatín»). En paralelo, y en sentido inverso, se observa un paulatino descenso de los razonamientos hedonistas o autointeresados en los que se basan las decisiones de no actuación prosocial;
- en estos años aparecen también razonamientos nuevos que son típicos de esta etapa y que descienden claramente en los años posteriores. Se trata de razonamientos que apelan a la aprobación por parte de otros («Sus padres estarán muy contentos de que haya ayudado a esta niña»), que hacen depender la actuación prosocial de la relación que se tenga con la víctima («La ayudará si es su amiga»), o que expresan el deseo de actuar conforme a estereotipos de «buenas» o «malas» personas («Yo creo que la defenderá porque es una niña buena»);
- al final de los años que nos ocupan van a aparecer dos tipos de razonamientos que tendrán una presencia mayor en años posteriores y que marcan el paso a un sistema de valores prosociales más maduro. Se trata, de una parte, de los razonamientos que apelan a la adopción de la perspectiva de la víctima («A ella no le gustaría verse en una situación así y que nadie la ayudara») o a los sentimientos empáticos que provoca la escena en quien la contempla («Yo creo que la ayudará porque debe darle mucha pena que estén pegando a esta niña»). De otra parte, comienzan a aparecer razonamientos que apelan a principios y valores morales propios sobre los que asentar la decisión de actuación prosocial, («Se quedará a ayudarla, porque yo creo que ayudar a una persona es más importante que ir a un circo»). Con todo, no se tratará aún de un sistema de valores fuertemente consolidado y bien trabado, sistema que habitualmente no aparecerá hasta el final de la escuela secundaria.

Aunque estos que hemos descrito son los razonamientos más característicos de estos años y se observa una cierta progresión en ellos, es muy frecuente que en un mismo momento, y en función de una serie de variables

(costo de la acción, presencia de testigos, características del receptor de la acción prosocial...) aparezcan modos de razonamiento distintos a ese más característico, modos de razonamiento que pueden retrotraerse a niveles menos evolucionados o anunciar otros que serán más propios de edades posteriores (Eisenberg, 1989).

En la determinación del razonamiento prosocial influirán no sólo los factores contextuales a que se acaba de hacer referencia, sino también una serie de características personales (jerarquía general de valores, sensibilidad empática, capacidad de adopción de perspectivas, autoestima, etc.), que van a contribuir a la interpretación de la situación. Así, por ejemplo, Eisenberg (1989b) muestra que existe relación entre la sensibilidad empática de niños y niñas y sus razonamientos prosociales. Lo que los datos empíricos no avalan es la creencia generalizada según la cual las niñas son más empáticas y, por ende, más prosociales que los niños, y algo parecido puede decirse respecto a la comparación entre chicos y chicas adolescentes. Sobre las diferencias de género volveremos con más detalle al final del capítulo.

Por último, dentro del análisis de la génesis de los valores, queremos dejar constancia en estas páginas de los primeros resultados de una nueva línea de estudio surgida al hilo del interés reciente en nuestra sociedad por la naturaleza y su preservación: el *razonamiento moral medioambiental*. El interés principal de este nuevo campo de estudio es analizar cómo y cuándo surge en niños y niñas la idea del respeto al medio ambiente como un imperativo moral, así como poner de manifiesto los razonamientos sobre los que se asienta. Algunas de las investigaciones más interesantes en este ámbito las ha llevado a cabo Kahn (1997; Kahn y Friedman, 1995) entrevistando a niños y niñas de entre 6 y 11 años acerca del medio ambiente en general y, más en particular, con respecto a su entorno más próximo, preguntándoles, por ejemplo, si es lícito arrojar basuras al río que pasa por su ciudad.

Los datos de estos estudios pioneros resultan prometedores. La primera evidencia de interés es que ya en los años de la escuela primaria la gran mayoría de niños y niñas muestran preocupación por las cuestiones medioambientales: hablan de ellas con su familia y llevan a cabo alguna tarea relacionada con la protección del entorno (separar papel y vidrio de otros residuos domésticos y depositarlos en los correspondientes contenedores para reciclaje, recoger basuras después de una excursión, etc.), siendo estas actividades más frecuentes entre los mayores que entre los pequeños. Además, los datos de las investigaciones que citamos muestran que la gran mayoría de los niños y niñas estudiados consideraban moralmente obligatorio no arrojar basuras al río, y ello aún en el supuesto de que hubiera una ley que lo permitiera o de que se encontraran en otro lugar del mundo con otras costumbres; el porcentaje de los que consideraban ese acto como una transgresión moral en cualquier caso subía con la edad: desde el 68% en los niños de 6-7 años, al 100% en los de 10-12.

En cuanto a los razonamientos en que se basaban, eran mayoritariamente antropocéntricos, pues hacían referencia a los efectos del medio ambiente sobre los humanos, apelando a intereses personales («Porque morirían los peces y me divierto con ellos»), estéticos («Porque el río es muy bonito y me gusta enseñárselo a los amigos y familiares que vienen a visitarnos») o de bienestar («Si el agua está sucia y contaminada, la gente caerá enferma al beberla»). Sin embargo, también aparecieron otros razonamientos que apelaban al perjuicio para la propia naturaleza; el primero de ellos apelaba a este daño de modo poco elaborado («Si el río se contamina, los peces morirán») y era relativamente frecuente; el segundo, que aparecía sólo en los niños y niñas mayores y con un porcentaje relativamente marginal, era de tipo biocéntrico y se refería a una comunidad ecológica de la que los seres humanos son sólo una parte, apelando al valor intrínseco de la naturaleza o a sus derechos («Los peces quieren vivir libres como nosotros vivimos libres; los peces merecen el mismo respeto que nosotros»).

Con todas las reservas que impone la escasez de estudios en que se apoyan estos hallazgos, se puede concluir que ya al inicio de la escolaridad primaria niños y niñas parecen mayoritariamente convencidos de que tenemos una obligación moral para con el medio ambiente, aunque esté basada inicialmente en razonamientos antropocéntricos o en una visión poco elaborada del daño a la naturaleza.

Como reflexión de conjunto de todas las evidencias a las que nos hemos referido a propósito de los distintos contenidos analizados, se puede decir que a lo largo del tramo de edad que va desde los 6 hasta los 12 años, niños y niñas desarrollan un importante conjunto de valores por los que regirse en la vida y que tienen que ver con el reparto justo, la solidaridad o la ecología. Por lo que se refiere al menos a los niños occidentales, y comparados con los años de escuela infantil, los razonamientos se han vuelto ahora más autónomos, flexibles y relativistas, al tiempo que más orientados al bienestar ajeno, tanto de las otras personas como de la naturaleza. Estos valores deberán aún conseguir la solidez, la estabilidad y el grado de elección personal que hagan que acaben configurando un sistema de principios por el que regirse y con el que orientar la propia vida. Pero éste será un logro más propio de los años adolescentes que de los que ahora nos ocupan.

2.2 Razonamiento moral y conducta moral

Puesto que todos los datos hasta ahora analizados en relación con el desarrollo moral se refieren al juicio o razonamiento ante situaciones en las que hay que tomar una determinada opción, es natural que los investigadores se hayan preguntado por la relación existente entre el razonamiento moral y la conducta moral: ¿es más probable una actuación moral concreta cuando la persona sostiene valores morales que se relacionan específi-

camente con esa situación?, ¿razonar prosocialmente se relaciona con actuar prosocialmente? Por evidentes que estas preguntas sean, lamentablemente carecemos de respuestas inequívocas para contestarlas. Las investigaciones que han analizado la conexión por la que nos preguntamos han presentado frecuentes e importantes problemas metodológicos (discutible elección de conductas, diseños con pobre articulación entre razonamientos y conductas, escasez de estudios longitudinales, etc.). A pesar de estas dificultades, la revisión de los estudios llevados a cabo (Blasi, 1980; Eisenberg y Fabes, 1998) pone de manifiesto que razonamiento y comportamiento moral están claramente relacionados, aunque se hace necesario efectuar algunas precisiones:

- parece haber tanta más concordancia entre razonamiento y comportamiento moral cuanta más vinculación conceptual haya entre ellos. Así, por ejemplo, se ha hallado una clara relación de la conducta prosocial con el razonamiento moral prosocial, pero no con las respuestas ante los dilemas de Kohlberg. Tales respuestas, sin embargo, sí se han asociado con el comportamiento honesto en situaciones en que se puede engañar a otros. De igual manera, se ha encontrado relación entre los razonamientos con respecto a dilemas de justicia distributiva y el comportamiento real en situaciones en las que están implicados esos mismos contenidos;
- esta relación parece hacerse más evidente cuanto más alto sea el costo de las conductas morales reales. Así, centrándonos en el ámbito prosocial, parece probado que este razonamiento no está particularmente relacionado con los comportamientos que intentan beneficiar a otros cuando no suponen un gran sacrificio para quien los lleva a cabo (compartir un bocadillo cuando se tiene poca hambre y mucho para comer); pudiera ser que estos comportamientos se llevaran a cabo sin particular reflexión, de un modo automático, como parte de un cierto ritual social, por lo que podrían aparecer en niños y niñas con distinto nivel de razonamiento prosocial. Sin embargo, las conductas de alto costo (compartir un bocadillo cuando se tiene mucha hambre y poco condumio), parecen estar claramente relacionadas con el razonamiento prosocial: son más probables en chicos y chicas con razonamientos más avanzados y menos en aquellos que presentan un razonamiento más autointeresado;
- en la ecuación establecida por las relaciones entre razonamiento y comportamiento moral probablemente deban introducirse otras variables, especialmente la empatía o la competencia social general. En etapas en las que el razonamiento moral aún no se configura como un sistema de valores sólido, los componentes empáticos de una situación pueden favorecer el desarrollo de comportamientos prosociales en chicos con un razonamiento orientado a las necesidades de otros.

Del mismo modo, probablemente deba contemplarse la disposición a la actuación prosocial en el marco de la competencia social general del niño o la niña, puesto que dicha competencia aporta o resta oportunidades de aprender cuándo y por qué intervenir en contextos prosociales.

Los datos que se acaban de exponer aportan las claves que permiten entender cómo se ligan razonamiento y comportamiento moral. Así, resulta enormemente sugerente la propuesta de Locke (1983) según la cual el desarrollo de los valores morales consigue incrementar la probabilidad de actuación de modo moral en situaciones difíciles porque el razonamiento moral actuaría como fuerza motivacional que sostendría y alentaría el comportamiento moral en situaciones particularmente costosas para su protagonista, o en aquellas otras en las que encuentra presión (por ejemplo, del grupo) en contra de la actuación moral, o en las que se carece de la ayuda de claves empáticas o de recompensa de algún tipo. Por otra parte, como expone Blasi (1983), el hecho de que los valores morales se integren dentro de la estructura de la propia identidad contribuye a que haya mayor coherencia entre razonamiento y comportamiento; así, en la medida en que chicos y chicas incluyen dentro de su autoconcepto su disposición a la actuación moral, se favorece la coherencia en los comportamientos, puesto que actuar conforme a los propios valores se interpretaría como ser fiel a uno mismo, mientras dejar de hacerlo supondría traicionar las propias convicciones y, en definitiva, la propia identidad.

2.3 Contexto y desarrollo de valores

Como habíamos anunciado, el último tramo de nuestra exposición se ocupa de los contextos en los que se forja el desarrollo moral. Nuestro análisis comienza en el nivel más macrosistémico (la cultura) y pasa luego a analizar el papel moldeador que juegan los contextos microsistémicos (familia y escuela), concluyendo con algunos comentarios a propósito del papel de las características individuales.

Respecto al nivel macrosistémico, parte de la controversia se centra en si el desarrollo moral tiene que ver con universales humanos o con relativismos culturales (Salzstein, 1997). Resumiendo la polémica, y necesariamente simplificándola, se oponen dos visiones generales del desarrollo en este ámbito: la primera, más tradicional, considera la moral como un conjunto de principios universales, libres de los condicionantes sociales y temporales que definirían el ámbito de lo convencional; para la segunda, la moral es necesariamente relativa al contexto cultural en el que surge, estando entroncada en la visión de las personas y la sociedad que caracteriza a cada grupo humano.

Los resultados que se obtienen en las distintas investigaciones abogan por la necesaria toma en consideración de una cierta universalidad y de un cierto relativismo. Así, parece claro que grupos humanos culturalmente muy diferentes comparten una serie de valores, aunque a veces expresados de distinta manera en cada uno de ellos. La valoración de la solidaridad y el apoyo mutuo está generalizada en las más diversas culturas, pero en las de tipo más individualista, en las que se pone el énfasis en la autonomía y autosuficiencia individual (culturas de las que la estadounidense suele ser siempre el mejor ejemplo), niños y niñas enfocan las responsabilidades interpersonales en términos más voluntaristas, como una cuestión de decisión personal. Sin embargo, en culturas de carácter más colectivista, como las orientales, enfocadas de modo general a la interdependencia y la armonía, niños y niñas entienden las responsabilidades interpersonales como deberes de obligado cumplimiento (Miller y Bersoff, 1992). En el mismo sentido para los niños y niñas de «culturas orientadas al yo», responder a las expectativas sociales se interpreta como una pérdida de control y autonomía, mientras que para los de «culturas orientadas al nosotros», cooperar con otros no significa perder individualidad, sino el modo apropiado de expresarla y construirla (White y Levine, 1986, citado en Miller, 1997; véase Stevenson, 1991, para la distinción entre culturas «yo» y culturas «nosotros» a propósito de la conducta prosocial; Triandis, 1991, desarrolla argumentos muy similares a propósito de culturas individualistas, que fomentan la asertividad individual, frente a las colectivistas, que dan más importancia a los valores del grupo).

Como vimos más arriba a propósito de la comparación de niños hindúes con niños norteamericanos, existen algunos principios morales comunes en una y otra cultura, aunque lo que quizá llama más la atención del análisis que allí hicimos es hasta qué punto las culturas difieren en sus imperativos y sus creencias morales. Piénsese que conductas respecto a cuya gravedad se está de acuerdo en ambas culturas (por ejemplo, no prestar atención a la víctima de un accidente o robar las cosas de otros) ocupan lugares relativamente modestos en la escala de transgresión de los niños hindúes. El hecho de que en la investigación de Shweder y otros (1990), se incluyera a sujetos que iban desde los 5 años hasta la adultez, permite a los autores añadir un elemento más de interés en la reflexión sobre la fuerza de la cultura en el desarrollo de la conciencia moral: ya a los 5 años, los niños hindúes se muestran como muy hindúes en sus creencias y los estadounidenses como muy estadounidenses: «A la edad de 5 años, niños de diversas partes del mundo no comparten creencias acerca de lo que es moralmente correcto o incorrecto» (Shweder y otros, 1990, p. 183). A partir de ahí, las diferencias no van sino a acentuarse con la edad.

Niños y niñas aprenden la moral de la cultura en parte a través de enseñanza directa, bien sea una enseñanza basada en explicaciones orales o en la utilización de premios ante ciertas conductas y de sanciones ante otras.

Pero buena parte del aprendizaje moral de base cultural es más indirecto y se forja en la participación en situaciones sociales en las que está implicada una toma de decisión, una valoración, un punto de vista, un *ethos*. A propósito de sus muy interesantes descripciones antropológicas sobre el aprendizaje de la conducta prosocial en sociedades igualitarias pequeñas, Goody (1991) habla de un «andamiaje situacional» para referirse a la forma en que niños y niñas participan activamente desde muy pronto en actividades que inicialmente no comprenden (cómo reaccionar ante la agresividad de los demás, cómo actuar ante alguien que necesita ayuda, qué hacer en situaciones en las que hay que decidir si compartir o no), pero que poco a poco se van convirtiendo en un sustrato intrapsicológico desde el que se ve el mundo y se toman decisiones morales; ese poso intrapsicológico es el producto de los intercambios y las relaciones sociales o interpsicológicas en las que muy desde el principio niños y niñas participan, de manera que siendo finalmente un rasgo individual, dicho sustrato de creencias y convicciones tiene un origen profunda y rigurosamente social y cultural.

Y, por citar ahora un elemento del macrosistema típico de las llamadas sociedades avanzadas, no se puede olvidar el importante papel que cumplen los mensajes morales que transmiten los medios de comunicación, y muy particularmente la televisión, sobre cuya influencia se trata con más detalle en el capítulo siguiente. Se ha investigado, por ejemplo, si los niños aprenden a expresar conductas agresivas a base de contemplar cientos de escenas agresivas en la pantalla del televisor; pero quizá la influencia más importante de ese medio de comunicación no resida en si estimula una conducta concreta u otra, sino en su valoración de una cierta moral en la que la violencia es un recurso para resolver conflictos, y en la que la competitividad es norma y guía.

Como señalamos al principio, el análisis de la influencia del macrosistema debe completarse con el de la influencia de los microsistemas relevantes, particularmente el familiar y el escolar. Comenzando por los *contextos familiares*, vimos en el capítulo 10 cómo, ya en los primeros años de vida, se sientan en los hogares las bases para el desarrollo de los valores. Todos los datos indican que esta labor continúa a lo largo de los años de escolaridad primaria a través de un conjunto de estrategias y actitudes cuya relevancia ha sido demostrada en estudios de distinto tipo, algunos retrospectivos (recuerdos infantiles de personas de probado desarrollo moral), otros simultáneos (relaciones entre nivel de desarrollo de valores morales y estilos de interacción en el hogar) y otros prospectivos (análisis del poder predictivo de diversas estrategias en el avance moral posterior).

Cuando se efectúan estudios retrospectivos acerca de los recuerdos infantiles de activistas sociales en la vida adulta, éstos describen a sus padres como personas que se regían claramente por principios morales, principios que hacían explícitos a sus hijos y en consonancia con los cuales actuaban, siendo no sólo buenos modelos de actuación honesta, solidaria y justa, sino

también personas activamente implicadas en la defensa de estas causas. Asimismo, estos padres mantenían relaciones estrechas con sus hijos e hijas, basadas en el afecto y el respeto (Rosenhan, 1969, cit. en Radke-Yarrow, Zahn-Waxler y Chapman, 1983).

Por lo que se refiere a estudios en los que se han analizado simultáneamente los estilos educativos familiares con los valores morales, basta con remitir al conjunto de evidencias revisadas en el apartado 2.2. del capítulo 10 a propósito de las reacciones de los padres ante distintas situaciones de transgresión por parte de los hijos y a propósito de la construcción de los significados morales en las interacciones familiares. De acuerdo con la síntesis de Miller, Bernzweig, Eisenberg y Fabes (1991), la combinación en las relaciones familiares de la calidez afectiva con el empleo del razonamiento, la asignación de responsabilidades y el modelado de conductas prosociales, parecen especialmente eficaces para estimular el desarrollo prosocial. Por otra parte, con el avance en edad, algunos aspectos de la educación moral cobran mayor importancia que otros, en la medida en que las capacidades de comprensión y decisión de niños y niñas van cambiando. Eso parecen indicar los datos del estudio de Eisenberg y otros (1983), que relacionó prácticas educativas y desarrollo del razonamiento prosocial: si en los años de escuela infantil parecía ser particularmente relevante la promoción de componentes empáticos, como se expuso en el capítulo 10, en los años de escuela primaria éstos parecen perder algo de protagonismo en favor del desarrollo de una actitud menos restrictiva, más favorecedora de la autonomía de niños y niñas, y progresivamente más respetuosa con sus opiniones o expresiones; probablemente, esta actitud favorezca el desarrollo de valores morales más autónomos como los que comienzan a aparecer en la escolaridad primaria. A propósito de la influencia de los factores de socialización familiar sobre el altruismo, véase López y otros (1994).

En parecido sentido apuntan los datos de un estudio prospectivo de Walker y Taylor (1991) en el que analizaron el nivel de desarrollo moral de niños y niñas de escuela primaria y secundaria en respuesta a los dilemas de Kohlberg. Analizaron también el estilo de interacción en su familia cuando discutían padre, madre e hijo en torno a dilemas morales, unos hipotéticos y otros tomados de la propia experiencia. Encontraron que, dos años después, los chicos y chicas que habían avanzado más en razonamiento moral eran aquellos que participaron en situaciones de interacción en las que sus padres y madres les solicitaban explícitamente sus opiniones y las tomaban en cuenta, parafraseaban sus ideas, les pedían que las clarificaran y hacían intentos por entenderles, al tiempo que expresaban afecto a sus hijos. Curiosamente, estrategias consistentes en adoctrinar a los hijos con respecto a los principios morales no consiguieron el mismo efecto, ni tampoco otras que incluían mostrar hostilidad hacia los hijos o minusvalorar sus opiniones.

Pero resaltar el papel que padres y madres tienen en la configuración del perfil moral de sus hijos no puede hacernos olvidar la contribución que ni-

ños y niñas ponen en todo el proceso. Durante demasiado tiempo hemos sostenido un modelo de socialización familiar en el que suponíamos que para conseguir determinados resultados evolutivos lo único que había que hacer era poner en marcha ciertas estrategias educativas (véase Palacios, 1999c para una revisión crítica de ese modelo). Pero, por una parte, la interiorización de los valores no es automática y, como mostramos en el capítulo 10, depende de factores tales como la claridad y coherencia de los mensajes de los padres, la capacidad de su interpretación por parte del niño o la niña, el grado de aceptación de dichos mensajes (en función de las relaciones afectivas padres-hijos y de la percepción de la actuación de los padres como justa o injusta) y el grado de participación experimentado en la elaboración de dichos mensajes (Grusec y Goodnow, 1994). Y, por otra parte, están las características personales del niño o la niña, que se van a ajustar mejor o peor a determinados estilos interactivos; así, como ha mostrado Kochanska (1994), el uso de una disciplina suave y amable, en la que los elementos de afirmación de poder se reducen al mínimo, da buenos resultados con niños tímidos, ansiosos y miedosos, pero no funciona igualmente bien con niños que carecen de ansiedad y temores, con los que parece dar mejores resultados la combinación de sensibilidad-afecto y disciplina-control que está en la médula de las descripciones habituales del estilo democrático de que se habló en el capítulo 9.

A propósito de la contribución de factores individuales, es inevitable referirse al papel jugado por las diferencias de género. Existe un cierto estereotipo de acuerdo con el cual las chicas son más propensas que los chicos a la empatía y la conducta prosocial. Es cierto que las chicas se califican más a sí mismas como altruistas y que a veces los demás también las consideran así; sin embargo, esas calificaciones no parecen relacionarse con diferencias reales en conductas de participación, cooperación, consuelo o ayuda. Si acaso, como señalan Miller y otros (1991), y en coherencia con la socialización de los roles sexuales de que se ha hablado en el capítulo anterior, las reacciones prosociales que implican acciones de cuidado y expresividad (por ejemplo, conductas de consuelo) tiendan a favorecer a las chicas, mientras que las que requieren respuestas más activas e instrumentales (por ejemplo, conductas de defensa) pueden encontrarse con más frecuencia entre los chicos. Además, las mujeres pueden puntuar más alto en conducta prosocial cuando parece ser socialmente adecuado ayudar a los demás, pues tienden a comportarse de manera coherente con el estereotipo de género correspondiente; sin embargo, cuando las situaciones son menos evidentes, cuando no se es consciente de estar siendo observado o cuando se utilizan índices fisiológicos de sensibilidad hacia los demás, no se encuentran diferencias entre los géneros.

Otros factores que se han analizado en relación con la conducta prosocial, como la clase social de los padres, no han mostrado una relación clara y coherente, pues en algunas investigaciones son los niños y niñas de clases

más altas y en otras son los de clases más bajas quienes aparecen con mayor propensión a la conducta altruista (López y otros, 1994).

Volviendo a la consideración de los microsistemas y su influencia sobre el desarrollo moral, debemos ahora dirigir nuestra atención brevemente al *contexto escolar,* unánimemente considerado un lugar crucial para la formación y desarrollo de los valores. Recuperados por la reforma educativa de 1990 (LOGSE) para el ámbito educativo formal, los contenidos referidos a la educación en valores y a la formación de la persona, del ciudadano y de las relaciones interpersonales, han aparecido como una necesidad educativa y han dado lugar a una serie de muy valiosas propuestas que se plantean como objetivo no sólo la elaboración de juicios morales autónomos, sino también, como señala Borrego (1999), la construcción de una visión crítica sobre el funcionamiento de la sociedad y el sentido de las convenciones sociales, y una visión madura acerca de las conductas que dependen de la libre decisión de las personas. Algunas de estas propuestas se refieren globalmente al ámbito del desarrollo socio-personal (por ejemplo, Borrego, 1992) y de la educación moral (Puig, 1996), mientras que otras se centran en ámbitos específicos, como la educación de la conducta altruista (López y otros, 1994), el fomento de la tolerancia (Díaz-Aguado, 1996; Ortega, Mínguez y Gil, 1996), la educación de las emociones (véase, por ejemplo, la colección de artículos que comienza con el de Darder, 1998) y de los valores (véanse, por ejemplo, Bolívar, 1998, y la colección de artículos encabezados por el de Martínez y Buxarrais, 1998). Algunas de las estrategias frecuentemente utilizadas en estos diversos programas tienen que ver con:

- promover grupos de discusión y debate sobre dilemas morales. Diversos estudios han demostrado que, efectivamente, el paso por estos grupos de discusión en torno a dilemas morales promueve el avance en el desarrollo de valores morales de distinto tipo (prosociales, de justicia distributiva, etc.), avance relacionado con los conflictos sociocognitivos y con el encuentro en el aula entre diversos discursos morales, cada uno de los cuales aporta diferentes visiones;
- promover el aprendizaje cooperativo en que se resuelven tareas escolares de modo conjunto, con objetivos y recompensas compartidos; este tipo de organización escolar promueve la ayuda mutua, la solidaridad y el gusto por la cooperación entre los participantes en la experiencia, así como disposiciones más o menos estables y generalizables a otros contextos;
- promover las escuelas como comunidades morales en las que las personas se respetan y se preocupan las unas por las otras en un contexto colectivo con dimensiones morales en las que se afirman los propios derechos y se respetan los de los otros (Borrego, 1999).

La puesta en práctica de este tipo de programas tiene objetivos que se relacionan con valores sociales y comunitarios, pero que revierten también y de forma importante en el desarrollo personal y en una serie de aspectos íntimamente ligados con la competencia social, con la que se relacionan estrechamente los contenidos que se examinan en el capítulo siguiente.

15. Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia

María del Carmen Moreno

1. La experiencia social durante los años escolares

Gran parte de la experiencia social que reciben nuestros niños y niñas se produce en medio de un proceso de segregación en función de la edad; tanto la experiencia escolar como muchas de las actividades extraescolares (equipos deportivos, clases de música o idiomas, etc.) están estructuradas en función de la fecha de nacimiento. Por otro lado, y como consecuencia principalmente de dos cambios sociales importantes, como son la incorporación de la mujer-madre al trabajo extradoméstico y las reformas educativas que han ampliado la escolarización obligatoria, lo cierto es que la inserción en el grupo de iguales se hace incluso antes de lo que sucedía hace unas décadas y, al mismo tiempo, se permanece formalmente vinculado a él durante más años.

Los contactos con iguales, especialmente con amigos, sirven a funciones muy significativas en el desarrollo (véanse Asher y Parker, 1989; Hartup, 1992b), claramente diferentes de las que cumplen, por ejemplo, las relaciones de parentesco. Es evidente que los amigos son elementos importantes de compañía, de diversión, también de información; son fuente de intimidad y afecto, de seguridad emocional en situaciones novedosas o en momentos de estrés y transición (recuérdese lo que se comentó en el capítulo 11 acerca de cómo pueden llegar a tener funciones parecidas a las de las figuras de apego). Otro aspecto importante de los iguales es que contribuyen al conocimiento y validación del yo en cuanto que, a través de las actividades que

con ellos se realizan (competitivas, cooperativas, resolución de conflictos, etc.) se facilita la reflexión sobre uno mismo, el considerar al yo desde la perspectiva de los otros; en definitiva, se promueve el aprendizaje sobre uno mismo como sujeto y como objeto, y sobre los otros como individuos psicológicos. Son también personas con las que se comparten experiencias importantes; sirven como confidentes; promueven el desarrollo de importantes competencias sociales (dominar, proteger, asumir responsabilidades, devolver favores y cortesía, captar y adecuarse a la perspectiva e intenciones del otro), especialmente las que tienen que ver con el manejo y la resolución de conflictos interpersonales, la asertividad (defenderse, regatear), la prosocialidad (compartir, consolar, cooperar), así como con la construcción de principios morales relacionados con la benevolencia, la justicia y la reciprocidad. Además de todo lo anterior, como señala Hartup (1996), la influencia de los iguales se extiende también al terreno del desarrollo cognitivo y el ajuste escolar. Por todo ello, es fácil comprender que la experiencia negativa con los iguales puede tener efectos casi dramáticos para quienes, por las razones que a lo largo de este tema analizaremos, padecen aislamiento o rechazo de sus compañeros.

Este capítulo se centra en las relaciones que niños y niñas establecen con iguales, es decir, con compañeros de la misma edad. Ello es así porque la mayor parte de los estudios se realizan en el contexto escolar, rígidamente estructurado en función de la edad. No obstante, la interacción con otros niños de diferente edad ocupa un lugar nada despreciable en la experiencia social de un niño o niña de esta etapa. De hecho, el trabajo de Ellis, Rogoff y Cromer (1981) muestra cómo, si bien a partir de los 7 años aproximadamente se produce un descenso muy significativo de estas interacciones mixtas en favor de las interacciones con los de la misma edad, antes, en las edades previas, los contactos mixtos predominan en muchos casos sobre los que se establecen con coetáneos. Sabemos, además, que estas interacciones con compañeros mayores o menores tienen características específicas y lo sabemos en parte a través de la investigación transcultural, que ha puesto de manifiesto (Whiting y Edwards, 1988; Whiting y Whiting, 1975), por un lado, cómo la estricta segregación por edades que caracteriza a la sociedad occidental no es una pauta universal, sino más bien un suceso reciente en la historia de la humanidad, caracterizada antaño sobre todo por grupos sociales compuestos por individuos de diferentes edades. Cuando la investigación transcultural ha estudiado las interacciones en los grupos de edad mixtos sí ha hallado patrones que se mantienen constantes entre diversas culturas. Así, por ejemplo, las observaciones de los Whiting con los niños de culturas muy distintas muestran, en primer lugar, que los actos positivos del tipo conversar y cooperar, así como el conflicto y la agresión, se producen con mayor frecuencia entre niños de la misma edad (en torno a un año o menos de diferencia) que entre niños que difieren más en edad; en segundo lugar, la protección y simpatía son más frecuentes hacia los niños

más pequeños que hacia los de igual o superior edad; finalmente, la búsqueda de ayuda se dirige más hacia los mayores que hacia los de igual o inferior edad.

2. Características de las interacciones, de las relaciones y de los grupos de iguales

Como tendremos ocasión de desarrollar en las páginas que siguen, en los años de la educación primaria se consolida el protagonismo de los iguales como agentes socializadores. Los niños y niñas pasan más tiempo juntos, con menos supervisión de los adultos, las relaciones de amistad se hacen más intensas, los grupos suelen estar formados por más miembros, más diversificados y coincidiendo en contextos y situaciones más diferentes. Veamos algunas de estas características siguiendo la diferenciación ya establecida en el capítulo 11 entre las interacciones, las relaciones y el grupo.

2.1 Las interacciones

Durante los años de la escuela primaria niños y niñas experimentan mejoras significativas en todo un repertorio de habilidades sociales directamente implicadas en las interacciones con sus iguales. Tal y como hicimos en el capítulo 11, nos centraremos a continuación en tres grandes tipos de interacciones: las lúdicas, las agresivas y las prosociales. Puesto que en el capítulo 11 se definieron los conceptos y se hizo una breve presentación de las teorías que explican cada uno de estos procesos, en las páginas que siguen sólo nos detendremos en los aspectos evolutivos que caracterizan a esta etapa y en las variables que ayudan a explicar los cambios.

En relación con *el juego*, lo más llamativo a estas edades es que el juego de reglas y el invertir tiempo en charlar se hacen cada vez más presentes, a costa principalmente de los juegos de ficción y rudos-desordenados, que tienden a disminuir progresivamente. En relación con el juego de reglas, una de las cuestiones a destacar es que el desempeño que los niños y niñas tienen en este tipo de juegos está estrechamente relacionado con la comprensión que tienen de algunos de sus componentes fundamentales, como son la cooperación, la competencia y, sobre todo, la idea de regla. Hasta aproximadamente los 5 años, niños y niñas no tienen conciencia de la existencia de reglas en el juego; se implican en estos juegos, pero por el placer de estar con otros corriendo, si se trata de fútbol, o moviendo el cubilete de los dados, si es el parchís y, además, creen, por ejemplo, que todos pueden ganar. A partir de esta edad se van iniciando en las reglas, empezando lógicamente con las más elementales y haciéndolo de una manera peculiar. En un primer momento (hasta aproximadamente los 8 años), niños y niñas, que

ya juegan a ganar, conciben las reglas como verdades absolutas, como algo fijo, permanente (siempre han sido así) e inmutable (no es posible modificarlas), de manera que en sus juegos exigen una adherencia rígida a su cumplimiento; hasta tal punto es así, que si se producen desacuerdos entre los miembros del grupo a la hora de interpretar una regla, la marcha del juego corre serio peligro porque cada uno de los implicados intentará defender su interpretación como «la verdadera». Más adelante, en torno a los 8 años, los niños comprenden ya el sentido de las reglas al considerarlas como prescripciones que pueden ser modificadas por consenso si todos los que se ven afectados por ellas se ponen de acuerdo; en este punto, una situación de discrepancia como la que se planteaba anteriormente no significa a estas edades que necesariamente el juego no siga adelante, sino más bien que sus protagonistas tendrán que discutir cómo se ponen de acuerdo en cómo será la regla a partir de ese momento.

En cuanto a las *interacciones agresivas*, los cambios evolutivos durante este período deben analizarse no sólo en función de parámetros cuantitativos, sino fundamentalmente cualitativos. En cuanto a la cantidad, no es fácil afirmar si la frecuencia total aumenta, disminuye o se mantiene, ya que las manifestaciones agresivas en los menores de 6 años son claramente distintas a las de los mayores de esa edad. Algunos autores sostienen que después de los 6 años hay un aumento global de conductas agresivas, aunque, dado el aumento paralelo de conductas sociales positivas, la proporción de las agresivas frente a las amistosas haría ver un decremento de aquéllas con la edad; otros afirman que este aumento caracterizaría sólo a los varones, aunque este dato puede estar contaminado por la manera en que unos y otras manifiestan la agresividad: los chicos más tendentes a manifestar confrontación abierta y las chicas más proclives a formas de agresión más sutiles, como la de promover el ostracismo, la difamación y la burla centrada en los atributos negativos de otros (Crick y Grotpeter, 1995).

Sí están más claras, sin embargo, las tendencias de cambio, que ya quedaron enunciadas en el capítulo 11: la agresividad modifica su forma de expresión al hacerse menos física y más verbal, así como su función, al volverse más hostil y dirigida a la persona y menos instrumental. En efecto, la agresión hostil predomina ahora y lo hace cada vez más de forma verbal que física. Para que la evolución suceda de esta manera se han debido producir cambios significativos en el sujeto. Así, por ejemplo, niños y niñas de la escuela primaria continúan evolucionando en el control cognitivo de la conducta y en ese mismo sentido son más hábiles a la hora de inhibir los primitivos impulsos que antes hubieran conducido directamente al acto agresivo. Igualmente, en la medida en que han desarrollado habilidades más finas en la adopción de perspectivas y en el conocimiento interpersonal, son también más diestros a la hora de diseñar actos agresivos acertadamente dirigidos a dañar al otro, es decir, propiamente hostiles. Son también más capaces para desvelar las intenciones que inspiran los actos del otro,

de ahí que muchos de los episodios de agresión que se encuentran a estas edades sean de revancha o desquite, desde el momento en que el agresor los considera una respuesta a lo que ha percibido como una provocación, especialmente al yo y la autoestima; no obstante, otra característica de estas edades, y que dice mucho de la implicación que el niño tiene en su grupo de iguales, es que los motivos de las peleas a veces no están ligados sólo a la consecución de metas o intereses individuales, sino también a intereses que afectan a la pandilla o al grupo al que pertenece.

Puesto que de la influencia de la familia y de los iguales sobre la agresividad tratamos en diferentes momentos tanto de este capítulo como del 11, queremos hacer un breve paréntesis para referirnos a otra influencia socializadora sobre la que a menudo se discute en relación con la agresividad: la programación televisiva de temas violentos. Es preciso puntualizar que la investigación en este terreno es muy complicada y llena de dificultades metodológicas que a menudo, ante la imposibilidad de establecer los controles necesarios, hace difícil llegar a conclusiones taxativas. Destacamos cinco conclusiones que en este punto nos parecen especialmente pertinentes. En primer lugar, sabemos, por ejemplo, a través de las investigaciones realizadas en laboratorio, que se pueden apreciar efectos en las conductas de los niños inmediatamente después de visualizar secuencias agresivas, aunque no están tan claros los efectos diferidos. En segundo lugar, se sabe que la agresividad de los personajes humanos tiene más efectos que la de los personajes de los dibujos animados. En tercer lugar, se ha podido saber que los efectos son más notables sobre los niños que son más agresivos, que son aquellos a los que, por otro lado, más les gusta esa programación y la ven más. En cuarto lugar, una razón por la que los efectos pueden ser especialmente negativos en los niños está en el hecho de que no disponen de herramientas cognitivas adecuadas para interpretar correctamente la información visual y auditiva del formato televisivo; así, puede suceder que el umbral de sensibilidad para estos asuntos descienda y la habituación aumente, de manera que la agresión puede llegar a ser percibida como una forma legítima de conseguir metas o recursos o de resolver problemas; por otro lado, las pausas publicitarias que a menudo se intercalan entre la presentación de la motivación del acto, la conducta y las consecuencias, dificultan en los más pequeños la comprensión del acto censurable. Pero, en quinto lugar, y aunque no hay que demonizar en su totalidad a este electrodoméstico (también los niños y niñas aprenden vocabulario, modelos de conducta positivos, etc.), los efectos más perniciosos de la televisión sobre los niños no se producen por lo que pueden aprender de malo en ella (probablemente esté lejos de jugar un papel tan crucial como a veces se le ha atribuido), sino por lo que dejan de aprender mientras la contemplan en otros contextos de socialización (en la interacción con adultos, con hermanos, con iguales) o realizando otras actividades (leyendo o dedicados a otras aficiones).

Probablemente, cuando se habla de la agresividad entre los niños en edad escolar, uno de los asuntos que más interés y preocupación suscita es el de la estabilidad y el significado de los comportamientos muy agresivos en cierto tipo de niños. La conclusión que se extrae de las investigaciones es que, mientras que las conductas de rabietas, irritabilidad, desafío, dar la lata, etc., son normativas a los 4 años, su mantenimiento a los 8 puede convertirse ya en un indicador de problemas clínicos que haga conveniente una atención específica. Más adelante explicaremos hasta qué punto esta característica puede ser un factor de riesgo, desde el momento en que puede determinar la trayectoria de vida que se va perfilando en muchos de estos niños marcadamente agresivos.

En cuanto a las *interacciones prosociales*, también hay un cierto debate entre los investigadores a la hora de concluir si aumentan o no con la edad. Como en el caso de la agresividad, gran parte de la dificultad para encontrar una respuesta a este asunto estriba en que, a medida que los niños crecen, mucho de ese repertorio conductual deja de ser fácilmente observable y adopta la forma de comportamientos sutiles —y no por ello menos eficaces—, como una mirada o un guiño de complicidad, menos accesibles a la observación directa. A lo anterior hay que añadir diferencias metodológicas entre los estudios que se han llevado a cabo con las diferentes edades, lo que dificulta la comparación entre ellos.

Probablemente, los datos son tan difíciles de interpretar en parte porque el perfil evolutivo quizá es diferente dependiendo de la conducta prosocial de que estemos hablando y de la situación en que se encuentran los actores. Algo así es lo que parecen concluir Fabes y Eisenberg (1996, cit. en Eisenberg y Fabes, 1998) en un metaanálisis al que someten 179 estudios sobre conducta prosocial. Las diferencias en edad son complejas, pero aun con todo es posible afirmar que las conductas prosociales aumenten a medida que los niños se hacen mayores. Shaffer (1994) matiza lo anterior concluyendo que mientras que conductas como compartir y ayudar se van haciendo más frecuentes y complejas desde la edad escolar hasta la preadolescencia, otras, como la demostración de compasión y la disponibilidad para cooperar con iguales, no parece que experimenten avances cuantitativos.

Como ya se avanzó en el capítulo 11, durante estos años es más probable que las conductas prosociales conlleven más costo de respuesta (la emisión de una conducta prosocial a veces supone perder algún privilegio), que se manifiesten en ausencia de reforzadores (los niños y niñas son capaces de emitirlas aun sabiendo que no van a recibir recompensas materiales ni sociales, salvo la de los efectos sobre el objeto de la prosocialidad), ante situaciones y personas no necesariamente familiares, en las que basten manifestaciones sutiles y no sea necesario que se haga explícitamente evidente la necesidad de intervención (ya no es imprescindible que la otra niña llore para reconocer la necesidad de aportarle consuelo; basta con saber que le ha ocurrido algo que le puede haber ocasionado dolor para considerar que

puede necesitar algún cuidado) y en las que niños y niñas son cada vez más competentes para aportar la ayuda más apropiada.

Además de en el proceso de socialización que tiende a estimular estas conductas, las razones de estas mejoras hay que buscarlas en varios frentes (Eisenberg y Fabes, 1998) que pueden ser clasificados en dos grandes grupos, unos de naturaleza afectiva-emocional y otros de índole cognitiva en los que nos centramos a continuación.

Las investigaciones que se han centrado en los determinantes emocionales de la conducta prosocial han destacado el valor de las emociones vinculadas a la empatía (la habilidad de la persona para experimentar las emociones de otros). Así, se sabe que a medida que los niños y niñas disponen de recursos que les permiten acceder a formas de empatía más simbólicas y menos reflejas, la relación empatía-prosocialidad es más clara; recuérdese que las primeras formas de empatía —la refleja— las encontramos desde muy pronto en los bebés, cuando inician episodios de llanto tras escuchar el de otro y que, a medida que van creciendo, van entrando en juego procesos de memoria y de aprendizaje, entre otros, que contribuyen a que los niños y las niñas dispongan de mejores capacidades para reconocer las expresiones emocionales de los demás, hacer una valoración más precisa de las situaciones y de los afectos que en el pasado acompañaron a esas expresiones o situaciones, etc.

Si los cambios en la prosocialidad los tratamos de explicar en función de variables de naturaleza cognitiva, son dos las que han centrado la atención de los investigadores: el razonamiento moral-prosocial y la adopción de perspectivas. En síntesis, lo que los teóricos del conocimiento social tradicionalmente postulan es que en la medida en que los razonamientos son más propiamente altruistas y en la medida en que la adopción de perspectivas es más precisa (véanse los capítulos 10 y 14), aumenta la probabilidad de que aparezcan manifestaciones prosociales y de que éstas, como se ha visto en el capítulo anterior, se den en situaciones más difíciles (de más coste, menos evidentes, más alejadas de la realidad del sujeto, menos familiares, etc.). Pero hay más competencias de naturaleza cognitiva que aumentan a medida que los niños crecen y que, sin duda, también juegan un papel en su prosocialidad. Así, por ejemplo, los niños y niñas han experimentado mejoras en los procesos de atención, lo que les facilita detectar necesidades en situaciones en que los indicadores son poco evidentes; van teniendo un sentimiento más claro de su responsabilidad para con los otros (la regla de «ayudar a los que necesitan ayuda»); también van logrando un conocimiento de sí mismos más elaborado que les facilita seleccionar, dentro de su repertorio comportamental, la conducta más apropiada a la situación; del mismo modo, aumenta la percepción de que se es más eficaz para aportar ayuda y, de hecho, aumenta la capacidad para ayudar de forma apropiada.

De manera muy parecida a lo que decíamos al hablar de la conducta agresiva unos párrafos más arriba, también la prosocialidad presenta una

marcada tendencia a ser un atributo estable, pero, en clara oposición a la agresividad, la conducta prosocial es un marcador y un buen predictor de ajuste social.

Por último, hay que hacer una breve reflexión acerca de las diferencias y semejanzas entre los géneros en el terreno de la prosocialidad. Las mujeres de todas las edades, en promedio, tienden a expresar mayor interés por los sentimientos de los demás que los hombres (Eisenberg, 1989a) y, aunque ambos son igualmente capaces de entender cómo se siente otra persona, es más probable que sean las mujeres las que expresen mayor empatía. Sin embargo, hay un cierto consenso en admitir que, cuando se encuentran diferencias conductuales entre los géneros, hay que ser prudentes antes de atribuirlas directamente al género, siendo necesario considerar la posibilidad de que los contextos de prueba en los que se evalúan puedan estar introduciendo sesgos y dar lugar a significados y demandas diferentes para unos y para otras ya que, en general, las situaciones de evaluación propician la actuación prosocial de las mujeres. A propósito de las diferencias de género, son del todo pertinentes las reflexiones hechas en el apartado 2.3 del capítulo anterior.

2.2 Las relaciones de amistad

En torno a las relaciones de amistad, uno de los aspectos probablemente más estudiados a estas edades tiene que ver con la evolución que sigue el concepto de amistad, analizado en los capítulos 10 y 14. A medida que los niños y niñas van creciendo no sólo evoluciona la idea de amistad, sino también la percepción que tienen de sus amigos y amigas, en cuanto que ésta se va haciendo más rica, diferenciada e integrada, así como la conciencia de que la relación de amistad entre ellos es más exclusiva e individualizada. De nuevo es importante que nos volvamos a plantear las dos preguntas básicas que ya aparecieron en el capítulo 11: ¿quiénes son amigos? y ¿cómo interactúan los amigos?

En relación con la primera pregunta, la respuesta es clara y sigue marcada por las tendencias apuntadas en el capítulo 11. Durante estos años de la escuela primaria, los amigos o amigas suelen tener la misma edad, el mismo sexo y unas ciertas semejanzas conductuales y actitudinales. Recuérdese, en este sentido, lo comentado en torno a la idea de «homofilia conductual» (Rubin y otros, 1994). Es en estas edades —y más aún en la adolescencia— cuando el proceso de selección activa se hace más acusado, una vez que los niños y niñas tienen un autoconcepto más elaborado y mejores competencias para efectuar comparaciones sociales. Así, se ha comprobado afinidad entre amigos durante estos años en aspectos como: altruismo, adopción de perspectiva emocional, cortesía, sentido del humor, sensibilidad, madurez cognitiva en el juego; más adelante, a partir de la preadolescencia, resultan

especialmente relevantes las afinidades en tres áreas: actitudes hacia la escuela (aspiraciones educativas y actitudes hacia el logro escolar), actitudes hacia ciertas conductas normativas típicas de la edad (beber, drogas) y experiencia sexual (aunque esto último, sólo entre las chicas). En relación con el género, sigue siendo un factor decisivo en la configuración de las relaciones, si cabe más que en años anteriores. Así, a partir de los 6-7 años, el interés e implicación con alguien del otro sexo decrece marcadamente, hasta el punto de que tener un buen amigo o amiga de sexo distinto al propio puede ser objeto de burla por parte del grupo, quien suele atribuir tintes románticos a la relación. A su vez, las relaciones que establecen entre sí ellos y ellas son diferentes. Las relaciones entre las niñas son más intensas (profundas), menos extensas (relaciones diádicas o de grupos muy reducidos) y más exclusivas (amigas menos intercambiables).

En líneas generales, sabemos que las relaciones de amistad se hacen más estables y más recíprocas, aunque esta afirmación exige una cierta precisión. Aunque las redes de amigos (es decir, la lista de todos los niños y niñas que uno dice que son sus amigos) no son muy estables de un año para otro, la estabilidad sí es alta si el análisis se centra sólo en los «mejores amigos», que suelen tener una presencia más estable con el paso del tiempo. Se estima que el número de «buenos amigos» se incrementa de los años preescolares a los escolares, pero, a partir de los 11 años el número declina, probablemente porque las obligaciones que el compromiso de amistad exige (ej.: compartir intimidad) hacen que se sea más selectivo y se estreche así el círculo (tendencia que se mantiene ya a lo largo del resto del ciclo vital).

¿Cómo interactúan entre sí los amigos y amigas de las edades de que nos ocupamos en este capítulo? Siguen siendo ciertas las cosas que se dijeron en el capítulo 11, pero ahora el contenido de la interacción es más complejo y la relación de amistad más llena de implícitos. Así, los amigos se dedican más comportamientos positivos (hablan más, se prestan más atención); dirigen sus conversaciones hacia necesidades mutuas, más que a fines egocéntricos; manifiestan más reciprocidad afectiva, más intensidad y mejor comprensión emocional; de hecho, un comportamiento que marca claramente la diferencia entre la interacción con un amigo estable y con otros compañeros es precisamente la mayor implicación personal que se establece con el primero (intimidad, complicidad personal, compartir confidencias, sentimientos, pensamientos, así como la autorevelación y la expectativa de lealtad y confianza mutuas), algo que a lo largo de estos años se va a ir acrecentando, convirtiéndose en la adolescencia en su característica señera.

No parece que haya diferencias significativas en cuanto a la cantidad de conflictos entre parejas de amigos y de no amigos, pero, como ya ocurría en la etapa anterior, sí las hay en cuanto a las estrategias que se ponen en marcha para resolverlos y en sus resultados. Así, entre amigos los conflictos son menos graves, sus protagonistas son en general más explícitos a la

hora de exponer sus desacuerdos y confrontar sus puntos de vista y, puesto que se trata de preservar la continuidad de una historia previa positiva, tienden a negociar o a abandonar la discusión más que a mantenerse firmes, tratando a menudo de encontrar soluciones equitativas para ambas partes (es así como la resolución de conflictos entre amigos se presenta como una situación idónea para aprender a sopesar metas y objetivos individuales frente a los comunes) (Hartup, 1992a; Laursen, Hartup y Koplas, 1996). Probablemente, la fuerza socializadora de los amigos está en que para los niños y las niñas son muy importantes sus juicios, los respetan y se sienten seguros hasta el punto de admitir sus propios errores y cambiar; es decir, que a través de los desacuerdos, en el contexto de las relaciones de amistad, y a la vista del esfuerzo que se pone para resolverlos, se estimulan formas de pensamiento y de resolución de problemas más maduros.

2.3 Las características de los grupos

La estructura grupal se consolida y a lo largo de estos años el niño o la niña va tomando conciencia de su pertenencia al grupo. Es importante destacar que cuando hablamos de grupos no nos estamos refiriendo a la mera yuxtaposición de personas, sino a una estructura que reúne en este caso una serie de características (Hartup, 1983), algunas de ellas ausentes en los grupos de edad más jóvenes. En primer lugar, se trata de personas que interactúan no de manera esporádica, sino habitual y asiduamente. Segundo, comparten maneras de comportarse, actitudes y un sistema de valores. Tercero, los miembros del grupo tienen tal sentimiento de pertenencia que en sus definiciones de autoconcepto es cada vez más frecuente que hagan referencia a él. Cuarto, el grupo genera un conjunto de «normas» propias que de manera explícita o implícita definen muchos de los comportamientos y las actitudes de sus miembros. Quinto, en el interior del grupo se desarrolla una jerarquía interna que contribuye al trabajo común y a alcanzar metas colectivas.

De igual manera, al hablar de los grupos a estas edades, una de las cuestiones a tener en cuenta son sus propiedades estructurales. Según Rubin, Bukowski y Parker (1998) estas propiedades son fundamentalmente tres: por un lado, el tamaño del grupo (el número de niños o niñas que lo conforman); por otro, la posición que ostenta el grupo en relación con otros grupos de iguales de la comunidad (cuántas relaciones tiene el grupo con otros) y, finalmente, la cohesión interna del grupo, el número de relaciones que hay entre sus miembros (un grupo denso sería un grupo altamente cohesionado, donde casi todos se relacionarían con casi todos, mientras que otro de cohesión débil sería aquél en el que algunos de los miembros no se relacionan nunca con otros).

Por otro lado, como ya se comentó en el capítulo 11, mientras que en los años previos el poder depende de conservar las posesiones y saber cómo

utilizarlas, a partir de los 6 años depende de cómo de bueno sea uno en los juegos y en saber organizarlos; es decir, la fuerza bruta pierde importancia y aumenta el valor del poder social, siendo más poderosos aquellos que ayudan al grupo a alcanzar sus metas.

También en el comportamiento grupal es posible hallar diferencias entre los grupos de niños y los de niñas; en general, los grupos de varones suelen estar formados por más miembros, sus actividades están más organizadas por jerarquías, hay más preocupación por ser líderes y ostentar el poder, y el dominio y la figura del líder es más estable que en los grupos de niñas (Maccoby, 1988).

Pero uno de los procesos más significativos que acontece en el interior de los grupos a estas edades es todo lo relacionado con el estatus sociométrico, la posición que cada miembro del grupo tiene respecto a los demás y que define las redes de afinidad entre ellos.

3. El grupo de iguales: el estatus sociométrico

El del estatus sociométrico es uno de los temas clásicos en el estudio de las relaciones entre iguales. También la herramienta básica en el estudio del estatus sociométrico, las técnicas sociométricas, puede considerarse ya un recurso metodológico clásico. De ellas, una de las más utilizadas es la estrategia de *nominación*: se pide a los niños que nombren a un cierto número de compañeros de clase, normalmente 3 ó 5, de acuerdo con un criterio interpersonal especificado (para jugar, hacer un trabajo juntos, etc.). La pregunta se puede orientar con criterios sociométricos positivos («¿A quién elegirías para...?») o negativos («¿Con quién no te gustaría...?»). Esta técnica es la que permite distinciones más finas entre diferentes categorías de aceptación y no aceptación de iguales y entre las dimensiones «preferencia social» (número de preferencias positivas menos las negativas) e «impacto social» (número total de nominaciones positivas y negativas recibidas). En la actualidad, las distintas técnicas se tienden a usar en combinación con otros procedimientos (principalmente, la observación y los informes —de profesores, progenitores, compañeros o el propio niño—, principalmente), lo que permite ir más allá de la mera descripción de la dinámica de un grupo y avanzar hacia objetivos de investigación más vinculados a la explicación.

3.1 Tipos de estatus sociométrico

Teniendo en cuenta las dimensiones que se acaban de comentar de «impacto» y «preferencia» social, los tipos de estatus se pueden definir de la siguiente forma:

- Los niños *populares* son altos tanto en preferencia como en impacto social, puesto que reciben muchas nominaciones positivas y pocas negativas de sus iguales;
- los niños *rechazados* tienen un impacto social alto, pero se sitúan bajos en preferencia: son no queridos por muchos y queridos por muy pocos;
- los niños *ignorados* tienen pocas nominaciones positivas y también pocas negativas; son bajos en impacto e intermedios en la dimensión preferencia social;
- los niños *controvertidos* reciben bastantes nominaciones positivas y bastantes negativas. Como los ignorados, se sitúan en una posición intermedia en la dimensión de preferencia social; sin embargo, difieren de ellos en que tienen un impacto social alto. Este tipo de niños forman una clase curiosa y es la menos frecuente, la menos estudiada y también el estatus más inestable;
- finalmente, los niños *promedio* serían aquellos que reciben un número moderado de nominaciones positivas y negativas.

Las estimaciones aproximativas prevén que los cuatro tipos primeros de niños pueden llegar a sumar las dos terceras partes de una clase típica de niños en edad escolar, siendo los controvertidos los menos numerosos, como se ha señalado; al menos la tercera parte restante estaría formada por los niños promedio, que suelen constituir el grupo más numeroso. No obstante, la distribución concreta dependerá de las características de cada grupo y de su dinámica interna.

Durante mucho tiempo, entre las categorías de estatus se hacía referencia a la de los niños «no queridos» con el convencimiento de que se trataba de una clase homogénea. En la clasificación que se acaba de presentar, por el contrario, se establece una diferenciación entre los abiertamente no queridos (los rechazados), los ignorados y los que suscitan tanto preferencias como aversión (los controvertidos). Esta distinción es muy interesante porque, como se va a tratar de mostrar a continuación, estos distintos grupos difieren entre sí, al menos, en cuatro aspectos importantes: los *orígenes* (por ejemplo, las experiencias que dentro del ambiente familiar estarían en la raíz que los ocasionan), las *habilidades de procesamiento de información* y de *competencia sociopersonal* que caracteriza cada uno de ellos, su *dinámica y estabilidad* en el tiempo, así como las *consecuencias* evolutivas a las que dan lugar. Incluso, como más adelante se verá, dentro de los niños rechazados conviene diferenciar al menos tres subgrupos: los rechazados agresivos, los no agresivos y los que son rechazados no por su falta de competencia social, sino como consecuencia de una «invención del grupo». Diferenciar entre estas categorías de rechazo tiene interés por las mismas razones antes comentadas. Todas estas cuestiones son tratadas a continuación con más detalle.

3.2 Fases del estatus sociométrico

Partiendo de las fases que Coie (1990) propone como un posible modelo para explicar el estatus de rechazo, hemos tratado de recoger datos de diferentes investigaciones que ayudan a entender el fenómeno del estatus sociométrico en general, no sólo el de rechazo. Es importante señalar que no se trata de fases cuyo sentido cronológico sea fácilmente definible y que tampoco hay suficiente investigación longitudinal que apoye muchos de los argumentos que, a partir de evidencias casi siempre transversales, nos vamos a atrever a dar. Pensamos que a pesar de estos inconvenientes, que no invitan a otra cosa más que a ser cautos, entender el fenómeno siguiendo un proceso en fases parecidas a las que aquí vamos a proponer ayuda a explicar y comprender mejor cómo se produce, con bastante probabilidad, la evolución de la posición que un niño alcanza en el grupo.

En su secuencia cronológica, la primera de las fases es la que denominamos *fase precursora o de gestación;* es la fase en la que el niño y la niña aprenden el conjunto de comportamientos, afectos y cogniciones que definen su competencia social y que, más tarde, ya inmersos en el grupo de iguales, va a ser decisivo para definir su posición en el grupo. La siguiente fase es la de *adquisición, surgimiento o emergencia* del estatus; es la fase que transcurre desde que el niño ingresa en un grupo hasta que se consolida su posición en él. Tras ella se sucede la fase de *consolidación o mantenimiento*, que se inicia cuando el niño ya se ha hecho de una posición dentro del grupo. Como trataremos de mostrar más adelante, en esta fase se producen cambios importantes en comparación con la anterior, especialmente en cuanto a la dinámica de las relaciones entre el niño y el grupo; de ahí la necesidad de diferenciarlas. Finalmente, en la *fase de consecuencias* se analizan los efectos que, a medio y largo plazo, los diferentes tipos de estatus dejan sobre el sujeto.

En lo que sigue, analizaremos en primer lugar las fases de adquisición y consolidación, para, al final del capítulo, añadir la reflexión sobre antecedentes (la gestación) y consecuencias, de manera que se puedan trazar las posibles vías por las que se van definiendo las trayectorias de vida de las personas.

4. ¿Cómo surge y se adquiere el estatus sociométrico?

La fase de adquisición tiene lugar cuando el niño o la niña llegan a un grupo. Al contrario de lo que ocurrirá luego en la fase de consolidación, en la de adquisición el grupo es objetivo a la hora de evaluar a sus miembros, basándose en sus características (fundamentalmente, en su competencia social) para adjudicarles una posición; así, los niños que muestran características que facilitan la marcha del grupo y que hacen sentirse bien a sus

miembros serán aceptados, mientras que los que la dificultan serán rechazados. Esto es así para la mayoría de los casos y a su análisis nos dedicamos a continuación.

4.1 El significado de la competencia social

Comenzaremos analizando los *comportamientos* que caracterizan a cada uno de los tipos de niños (Coie, Dodge y Kupersmith, 1990; Newcomb, Bukowski y Patee, 1993). Así, los niños *populares* suelen ser descritos como personas cálidas, cooperativas, prosociales, que rara vez son disruptoras o agresivas. Son especialmente eficaces a la hora de resolver conflictos (lo hacen de manera amigable) y se comunican con los iguales de forma sensible y madura. Además, una característica significativa de estos niños es el comportamiento que manifiestan cuando tratan de ingresar en un grupo nuevo (tarea nada fácil, por otro lado, como muestran, entre otros, Putallaz y Wasserman, 1990). Su estrategia consiste, básicamente, en hacerlo lentamente. Es verdad que una vez que están dentro del grupo son individuos que pueden ser activos, que sugieren cambios, que llevan la iniciativa, pero antes de eso ha habido un proceso que consiste en tomarse un tiempo hasta comprender el sentido de la actividad que el grupo realiza, adaptar su conducta al flujo de la actividad de los iguales, ofrecer comentarios relevantes sobre el juego en lugar de quedarse remolones en la proximidad del grupo (como suelen hacer los niños ignorados) o irrumpir entrometiéndose, rompiendo la actividad o verbalizando comentarios descalificadores o arrogantes centrados sobre ellos mismos (algo que caracteriza a los rechazados).

Los niños *ignorados* son menos sociables, agresivos y disruptores que los promedio, también interactúan menos con los otros. No son niños locuaces, hacen menos intentos que los promedio para entrar en un grupo de juego, permanecen a su alrededor sin hacer nada por entrar, incluso pueden reaccionar con timidez ante la oferta de compañía de otros y con frecuencia juegan solos. Hay muchos autores que tratan de quitar dramatismo a la situación de estos niños, argumentando que ésta suele ser poco estable en el tiempo (muchos de estos niños pueden ser queridos en un grupo diferente), que no son niños que la vivan mal y que, en consecuencia, no deja secuelas significativas en sus características sociopersonales. Parece que en realidad todo esto es cierto para una parte de los niños ignorados, mientras que hay otros que tienen peor pronóstico: son los niños que permanecen siendo ignorados y muy aislados año tras año y de una situación a otra; si el comportamiento aislado es relativamente frecuente en los niños más pequeños —de hecho durante los años preescolares este tipo de niños pasa desapercibido entre sus compañeros—, a medida que los niños van creciendo lo es menos y, en consecuencia, cuando persiste durante mucho tiempo, y con

características muy evidentes, son niños que empiezan a ser vistos como extraños por los demás. Son niños que no tienen realmente habilidades para formar relaciones con otros, que deliberadamente evitan a los iguales, que manifiestan conductas inapropiadas en su presencia, que muestran señales evidentes de una baja autoestima, de una alta ansiedad en los encuentros sociales, con «poca correa» o hipersensibilidad para aguantar bromas, que suelen interpretarlas como desprecio, y que, si bien comienzan siendo ignorados, es muy probable, y ahí está el riesgo, que no sólo permanezcan siéndolo, sino que pasen a ser rechazados con el tiempo, formando el grupo de rechazados no-agresivos al que más arriba se hizo referencia. Como muestran los trabajos de Olweus (1993) en relación con el maltrato entre iguales, éste es el tipo de niño con más riesgo de convertirse en víctima pasiva de estos procesos (a propósito del maltrato entre iguales, véase el Cuadro 15.1).

Niñas y niños *rechazados* manifiestan conductas que son temidas o evitadas por sus iguales. Claramente, lo que mejor predice el rechazo es la agresión, especialmente la agresión que no es provocada y que pretende dominar y controlar a los otros o sus recursos (Coie, Dodge, Terry y Wright, 1991; Dodge, Coie, Petit y Price, 1990). Además, los rechazados suelen ser fanfarrones, tienden a no ser cooperativos y a ser críticos con las actividades del grupo, a manifestar pobres habilidades de resolución de problemas y poca conducta prosocial. Sin embargo, conviene precisar que no toda manifestación agresiva conduce al rechazo. La agresividad que es percibida por el grupo como justificada, es valorada por la mayoría de los niños de todas las edades como una conducta aceptable. De hecho, los niños populares a menudo no difieren del resto en estas manifestaciones de agresividad reactiva o en formas de asertividad que, bien manejadas, no se convierten en conductas disruptoras o molestas para el grupo. Por el contrario, la agresividad proactiva, la provocadora, la que no es previsible ni se percibe como justificada, la que no para hasta que el otro no cede, es la que está asociada casi siempre con el rechazo. No obstante, no hay que olvidar que una clave para comprender el rechazo en los grupos de iguales está en las reglas y los valores compartidos por el grupo; así, en grupos muy especiales con códigos de conducta agresivos, los niños que acaban de describirse no son rechazados, encontrando ahí su red social.

Los *controvertidos* manifiestan una mezcla de conductas sociales positivas y negativas que son coherentes con la opinión ambivalente que suscitan entre sus compañeros. Como los rechazados, son activos y disruptores, pero también se implican con frecuencia en actos positivos y prosociales. Como resultado, son personas difícilmente ignoradas por los iguales.

Como se señaló más arriba, el grupo actúa con objetividad en esta fase de adquisición a la hora de evaluar a sus miembros; parecería incluso que trata de comprobar cómo responden los niños y niñas al menos a cinco preguntas clave: ¿es divertido estar con él?, ¿es alguien en quien puedo confiar?, ¿es parecido a mí?, ¿me ayuda a conseguir lo que deseo?, ¿hace que

Cuadro 15.1 Maltrato entre iguales: características de las víctimas

Indicadores que pueden caracterizar a LA VÍCTIMA

A. En la escuela

Signos primarios:
- son insultados, ridiculizados, intimidados;
- son objeto de diversión y burla cruel;
- son empujados, golpeados;
- se ven implicados en peleas o riñas en las que están claramente indefensos y de las que intentan salir (a veces llorando);
- sus pertenencias son arrebatadas o dañadas;
- tienen contusiones, heridas, cortes, rasguños o ropas con desgarros difíciles de explicar.

Además presentan alguno o algunos de los siguientes...

Signos secundarios:
- están a menudo solos y excluidos del grupo;
- son elegidos los últimos en los juegos de equipo;
- tratan de estar junto al maestro en los recreos;
- intervienen poco en clase y dan una impresión ansiosa e insegura;
- parecen afligidos, infelices, deprimidos, llorosos;
- empeoran en su ejecución escolar.

B. En casa

Signos primarios:
- llegan a casa con la ropa rota o desaliñada, con los libros deteriorados;
- tienen contusiones, heridas, cortes, rasguños de difícil explicación.

Además presentan alguno o algunos de los siguientes...

Signos secundarios:
- no llevan compañeros a casa ni ellos van a la suya;
- puede que no tengan un buen amigo;
- rara vez o nunca son invitados a fiestas;
- tienen miedo de ir a la escuela; frecuentemente no tienen apetito, les duele la cabeza o el estómago;
- van o vuelven de la escuela por un camino «ilógico», tratando de evitar a quienes los maltratan;
- tienen un sueño intranquilo;
- pierden interés por el trabajo escolar;
- parecen infelices, tristes, deprimidos;
- piden o roban dinero extra a la familia para hacer frente a la extorsión a que son sometidos.

Características generales de la VÍCTIMA PASIVA:
- pueden ser físicamente más débiles que sus compañeros (especialmente en los varones);
- pueden manifestar aprensividad, miedo a que se les haga daño o a herirse;
- no son físicamente eficaces en las actividades de juego, deportes o luchas;
- tienen una pobre coordinación física, especialmente en el caso de los varones;
- son precavidos, impresionables, infelices, angustiados, con pobre autoestima;
- tienen dificultades para afirmarse en el grupo;
- a menudo se relacionan mejor con los adultos (padres, maestros) que con los iguales.

Características generales de la VÍCTIMA ACTIVA (es más probable que sean varones):
- pueden ser físicamente más débiles que sus compañeros;
- pueden manifestar cierta aprensividad física;
- son precavidos, impresionables, infelices, angustiados, ansiosos y con pobre autoestima;
- tienen mal genio e intentan responder cuando son atacados o insultados, pero a menudo de forma poco efectiva;
- pueden ser hiperactivos, inquietos, no se concentran, pueden ser torpes, pesados e inmaduros, con hábitos que sacan de quicio;
- pueden ser claramente no queridos también por los adultos, incluyendo el maestro;
- pueden intentar, a su vez, maltratar a otros compañeros más débiles.

FUENTE: Olweus, 1993.

me sienta bien conmigo mismo? Cuantas más respuestas afirmativas suscite un niño o niña a los ojos de otro, más probable es que resulte querido por él.

El análisis anterior está basado en la competencia social puesta de manifiesto en los comportamientos que los diferentes tipos de niños y niñas exhiben. Pero la competencia social tiene otro componente esencial, relacionado con el *procesamiento de la información social* y con la comprensión que se tiene de los hechos sociales. Para entender el significado de estas habilidades de procesamiento tiene interés mencionar los modelos de resolución de problemas interpersonales de Dodge (1986), por un lado, y de Rubin y Rose-Krasnor (1986, 1992), por otro. El modelo de Dodge sobre procesamiento de información social, cuyas fases aparecen resumidas en el Cuadro 15.2, es el que ha suscitado más reflexión teórica y más constatación empírica, al tiempo que ha mostrado ser especialmente útil en la explicación de las conductas agresivas. El trabajo de Dodge y Somberg (1987) es uno de los muchos que se pueden utilizar como ejemplos que han servido para validar este modelo. En él, los autores encontraron que hay situaciones que los niños agresivos y los no agresivos interpretan de modo similar: cuando están relajados y cuando las intenciones del otro son claras. Así, si el daño ocasionado ha sido claramente accidental, unos y otros suelen tener una actitud tolerante; si, por el contrario, es evidente su intencionalidad, ambos coinciden en tener una actitud agresiva (hay que

Cuadro 15.2 Fases en el procesamiento de la información social según el modelo de Dodge

1º *Decodificación de las claves sociales*. Si un niño recibe un empujón de un compañero, en esta fase buscaría información del tipo: «¿Hay en su cara signos de preocupación por lo que ha hecho o más bien muestra señales de hostilidad?», «¿Se está riendo?», etc.

2º *Interpretación de las claves sociales*. Una vez recogida la información sobre el suceso, la persona debe interpretarla. Para ello, integra esta información con la que ya tenía a partir de su experiencia pasada; así, por ejemplo, en el caso del ejemplo anterior, entre otras cosas, intenta decidir si el comportamiento en cuestión parece accidental o intencional.

3º *Búsqueda de posibles respuestas* que puedan llevarle a resolver el conflicto («¿Cuáles son todas las cosas que puedo hacer en esta situación?»).

4º *Toma de decisión sobre una respuesta*. Para ello se evalúan las ventajas y desventajas de las respuestas disponibles, se examinan su eficacia y sus consecuencias probables, y, en función de lo anterior, se selecciona la que se considera mejor para esa situación.

5º Finalmente, *actuación* con la respuesta elegida.

FUENTE: Dodge, 1986.

decir, no obstante, que los agresivos suelen tener una tendencia mayor a hacer atribuciones hostiles incluso en estas situaciones, aunque las diferencias no lleguen a ser significativas). Las diferencias son muy significativas, sin embargo, cuando el comportamiento del otro niño es ambiguo; en estas situaciones, los niños agresivos tienden a interpretar la ofensa como intencionada, mientras que los no agresivos conceden el beneficio de la duda.

El modelo de Rubin y Rose-Krasnor propone una secuencia cuyo contenido es muy semejante al anterior, pero ellos añaden una fase final de evaluación del resultado de la estrategia, fase crucial en tanto que de ella se derivan consecuencias futuras. En esta fase se comparan los resultados con las metas propuestas en el inicio. Si los objetivos se han cumplido, el proceso se da por terminado y los resultados, asociados a la estrategia, pasan a formar parte de la memoria a largo plazo de la persona, lo que aumenta la probabilidad de que en situaciones futuras, cuando la persona se enfrente a una situación semejante, acuda a esta estrategia que ha quedado asociada con el éxito. Si, por el contrario, la estrategia no ha conseguido los fines previstos, los niños difieren en sus decisiones: unos optan por conformarse con el éxito parcial logrado (también para ellos el proceso acaba), otros la consideran un fracaso y abandonan la meta (suele ser la estrategia de los niños tímidos), algunos repiten de nuevo la misma estrategia (a veces incluso de forma más intensa, como es el caso de la conducta hostil en los niños agresivos) y el resto altera sutilmente la estrategia manteniendo también la misma meta.

Algunos niños y niñas no presentan dificultades especiales en el procesamiento de la información social, pero sin embargo no son capaces de traducir en conductas apropiadas su análisis de las situaciones; tal es el caso de los niños y niñas aislados o retraídos, que no tienen dificultades para interpretar las claves de situaciones hipotéticas, pero que luego son menos asertivos, tienen metas sociales menos arriesgadas y exigen menos de los compañeros (en el 50% de los casos se conforman con ser mirados; además, no utilizan imperativos ni pretenden conseguir cosas o esfuerzos por parte de los demás, aunque sí suelen atender las peticiones exigentes de éstos; a menudo se convierten en víctimas de los niños «matones», como se muestra en el Cuadro 15.1). Por el contrario, otros niños y niñas presentan dificultades tanto en el procesamiento de la información social como en el comportamiento con los demás; tal es el caso de los niños y niñas agresivos, que hacen más frecuentemente interpretaciones de la conducta de los demás basadas en intenciones malévolas y que además desarrollan con más frecuencia estrategias hostiles que tienden a repetir incluso cuando conducen claramente a resultados no favorables (aislamiento del grupo, reprimendas, etc.). En comparación con los niños retraídos, con pocas dificultades en el procesamiento de la información, los agresivos son pensadores y actores sociales deficientes.

4.2 Otros atributos a considerar en la fase de adquisición del estatus

Además de la competencia social, hay otra serie de atributos que contribuyen a la adquisición del estatus en el grupo. Entre ellos, haremos una rápida referencia, en primer lugar, a la *apariencia física*. En los años de la escuela primaria e incluso en los previos, los niños y niñas tienden a calificar con adjetivos positivos (simpático, despierto, buen amigo, etc.) las fotografías de niños y de niñas atractivos, mientras que los calificativos negativos es más probable que se produzcan ante fotografías de niños y niñas poco atractivos. En general, parece que el estereotipo de «lo bello es bueno» funciona hasta cierto punto (Langlois, Roggman y Rieser-Danner, 1990); aunque el atractivo físico no es la característica que decide la posición de un niño en el grupo, sí es una variable que juega un cierto papel, especialmente en los extremos del continuum de la belleza. Así, ante dos niños con la misma competencia social y una sensible diferencia en sus atributos de atractivo físico, tendrá más aceptación aquél que se adecue mejor a los cánones de apariencia física valorados por el grupo (en el caso de las chicas, un canon de belleza de rostro bello y cuerpo proporcionado y, en el de los chicos, una valoración menos centrada en el rostro y más en el desarrollo muscular y la apariencia atlética). Una de las consecuencias de todo ello es, por ejemplo, que los niños gorditos pueden estar sujetos a más burla y broma por parte de los otros, aunque su estatus vendrá definido en buena medida por la respuesta que dan a esas burlas.

En cuanto al *rendimiento académico,* cuya importancia se acrecienta con la edad, es muy probable que parte del valor de su impacto radique en el prestigio que los buenos resultados comportan, pero otra parte importante puede proceder de los comentarios y actitudes de los profesores (White y Kistner, 1992), siendo fácil pensar que quienes tienen un mejor rendimiento sean los que reciban los comentarios más favorables. De nuevo, la influencia de esta variable no puede considerarse aislada, sino en el contexto más general de la competencia social a que nos hemos referido más arriba.

Todo lo dicho hasta ahora da por supuesta una actitud objetiva del grupo en la fase de adquisición del estatus, de acuerdo con la cual cada uno es valorado en función de sus méritos y características reales. No obstante, hay ocasiones más excepcionales en que las cosas funcionan de otra manera y llevan a que niños y niñas que no difieren objetivamente en su conducta ni en sus rasgos sean valorados de forma diferente por el grupo. A este respecto, algunos autores (por ejemplo, Hymel, Wagner y Butler, 1990) señalan que hay fenómenos que pueden suceder incluso antes de que un niño o una niña ingrese en el grupo, y que están relacionados con el chisme y la fama que se le crea (ej.: «es gitano», «tiene sida»), dando lugar a rechazo social sin que la niña o el niño haya tenido oportunidad de mostrar sus habilidades sociales. Ocurre con frecuencia que estos niños y niñas funcionan como

chivos expiatorios que sirven para dar cohesión a un grupo que probablemente carezca de otros objetivos comunes que le den identidad; así, el desplazar afectos negativos a un objetivo común cohesiona temporalmente a un grupo débil.

5. El mantenimiento o consolidación del estatus en el grupo

Una vez que el niño se gana una posición dentro del grupo, casi siempre como consecuencia de su competencia social, la dinámica de la relación niño-grupo cambia. Si en la fase anterior el protagonismo en esta relación corría a cargo del niño (no en vano el estatus que adquiere es consecuencia de su competencia social), una vez que esto ocurre, y ya en la fase de mantenimiento, es el grupo quien decide por encima del niño; las diferencias entre una fase y otra se ilustran en el Cuadro 15.3.

Cuadro 15.3 Dinámica de relaciones niño-grupo en las fases de adquisición y de mantenimiento del estatus

Fase de adquisición o surgimiento del estatus:

NIÑO ⟵⟶ GRUPO

Fase de consolidación o mantenimiento:

NIÑO ⟵⟶ **GRUPO**

Los datos longitudinales coinciden en mostrar cierta estabilidad en el estatus a lo largo de la infancia y la adolescencia. Las puntuaciones de estabilidad son especialmente altas entre los populares, los rechazados —los que más— y entre los promedio, siendo los ignorados y los controvertidos los que muestran una estabilidad más baja. Por otro lado, cuando un niño o una niña cambia de estatus a lo largo del tiempo, suele hacerlo hacia el estatus más próximo, siendo, por ejemplo, relativamente fácil cambiar de popular a promedio, pero no de popular a rechazado.

Hymel (1986; Hymel y otros, 1990) propone que, una vez que los niños alcanzan un estatus determinado, esta reputación sesga las impresiones de los otros sobre su conducta, de manera que los actos positivos suelen ser atribuidos a causas internas estables si son manifestados por un igual querido («Tiene buen carácter»), pero a causas menos estables si son manifestadas por un niño no querido (razones ocultas, autointeresadas, «Lo hace para que lo vea el profesor»). A la inversa, un acto negativo es más probable que sea

atribuido a causas inestables si es manifestado por un niño o niña que es querido («Era sólo una broma», «Hoy no era su día») y a causas estables si es no querido («Ella es así»). Si estos sesgos en la interpretación existen, es fácil prever qué puede ocurrir con las conductas (más aproximaciones hostiles y menos positivas hacia los rechazados comparadas con las aproximaciones a los populares) y explicar la alta estabilidad del estatus a que hemos hecho referencia.

Los resultados sobre estabilidad del estatus resultan especialmente sorprendentes en el caso de los niños rechazados-agresivos-disruptores, los más estables en el tiempo. Y son sorprendentes, sobre todo, cuando se piensa que el *feed-back* que reciben de sus iguales y de los adultos es en muchas ocasiones muy explícito («No juego con X porque me pega o me quita los juguetes, o siempre quiere que juguemos a lo que dice, o no deja que juguemos a lo que nosotros queremos») y cuando además se tiene en cuenta que los resultados tienden a serles poco reforzantes, traduciéndose muy frecuentemente en un aislamiento progresivo y en rechazo y hostilidad por parte del grupo. La pregunta entonces es ¿por qué no cambian? ¿por qué, incluso, su falta de competencia puede agudizarse? Hay varias razones, no excluyentes entre sí, que ayudan a comprender este mantenimiento persistente y que sugieren diferentes alternativas para la intervención con estos niños. Algunos niños mantienen sus conductas porque les son eficaces a corto plazo (por ejemplo, consiguen un objeto que querían a base de usar la fuerza para apropiárselo), otros las mantienen porque no saben comportarse de otra manera y no saben cómo aprender a hacerlo, otros porque carecen de capacidad para procesar correctamente la información social, o porque no perciben la necesidad de cambiar, careciendo de motivación para hacerlo. Pero puede incluso suceder que a veces estos niños traten de modificar su conducta sin lograr que los demás perciban la diferencia, dados los sesgos atribucionales a que se ha hecho referencia más arriba. Esta última eventualidad implica que los rechazados que intentan alterar el impacto negativo que causan en sus iguales tienen un arduo trabajo por delante, dada la indiferencia y el escaso eco social que producen sus esfuerzos, lo que a veces les lleva a retomar sus viejos y ya familiares hábitos sociales.

6. Las consecuencias y los antecedentes de la experiencia social: la definición de las trayectorias de vida

Si nos alejamos un poco de las experiencias concretas que ocurren en el interior de un grupo de iguales, podemos analizar tanto los antecedentes como las consecuencias de esas experiencias, ubicándolas en un continuo que define las trayectorias de vida de las personas. Hacer esto es una tarea difícil y hasta cierto punto especulativa, dada la escasez de investigaciones longitudinales de envergadura que puedan dar respuesta al conjunto de comple-

jos interrogantes que inevitablemente nos surgen. No obstante, el esfuerzo merece la pena y, en lo que atañe a los problemas de que nos estamos ocupando, los resultados de las investigaciones son prometedores (véanse las revisiones de Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990; Parker, Rubin, Price y DeRosier, 1995, y Schaffer, 1996).

Analizando la literatura longitudinal, la conclusión más evidente que se extrae, en primer lugar, es que las consecuencias de «no-ser-querido» son muy diferentes en el caso de los ignorados y en el de los rechazados; y, dentro de este segundo grupo, las secuelas son diferentes si se trata de un rechazo originado por un estilo de interacción agresivo o por un estilo inseguro, ansioso y de autoaislamiento persistente.

En relación con los niños ignorados, las investigaciones los retratan con indicadores de salud mental muy parecidos a los de los niños promedio y, como más arriba se dijo, en muchos casos se trata de niños que cambian pronto de estatus. La preocupación surge con aquellos para los que la experiencia de ser rechazado se ha convertido en algo establemente presente en sus vidas.

Son varias las repercusiones a medio y largo plazo que merecen ser destacadas y que suelen aparecer reflejadas en la investigación prospectiva y retrospectiva. En primer lugar, dado que estos temas del estatus se han estudiado fundamentalmente dentro del contexto escolar, no es de extrañar que una de las consecuencias que más se ha considerado tenga que ver con lo que ocurre dentro de ese entorno. Para empezar, el portador de un estatus negativo efectúa la transición de la escuela primaria a la secundaria con una red de apoyo social endeble o nula, justo en un momento de transición y de estrés en el que una red sólida es especialmente necesaria. En segundo lugar, la ausencia de amigos, las escasas oportunidades para establecer relaciones y el estar excluido de un grupo de iguales, le privan de la oportunidad de aprender y ensayar habilidades sociales, con lo que se da fuerza a una especie de círculo vicioso: son rechazados por tener poca competencia social, con lo cual tienen menos contactos sociales, lo que les lleva a tener menos oportunidades para aprender nuevas habilidades sociales y, en consecuencia, a manifestar, de nuevo, habilidades sociales poco —y cada vez menos— adaptativas, en un proceso que se ilustra en la Figura 15.1.

A todo lo anterior hay que añadir que en la enseñanza secundaria los profesores tienen menos contacto individual con los alumnos y, en consecuencia, su función de supervisión, apoyo y guía está menos disponible; además, en ocasiones el estilo de estas instituciones educativas es más competitivo que en la enseñanza primaria. Con este estado de cosas es fácil suponer que el contexto escolar no es un lugar particularmente reforzante para los rechazados; si resulta además que carecen de habilidades académicas, atléticas e incluso extraescolares que les sirvan como compensatorias, pueden empezar a faltar cada vez más a clase y acabar abandonando el sistema educativo (Cairns, Cairns y Neckerman, 1989). Los

Figura 15.1 Relaciones entre rechazo y competencia social

que, a pesar de todo, permanecen dentro de las aulas, suelen manifestar importantes problemas de disciplina y de adaptación general al entorno educativo.

Cuando el rechazo social está determinado por la conducta agresiva del rechazado, una de las consecuencias que se observan insistentemente en la investigación se relaciona con el comportamiento delictivo, siendo los niños más agresivos y los rechazados por ese motivo durante más largo tiempo los que tienen mayor riesgo de convertirse en delincuentes. Los seguimientos longitudinales a largo plazo (Eron, 1987; Farrington, 1991) confirman, en efecto, que la agresividad extrema en los años de la escuela primaria predice actividades antisociales en la juventud y la adultez. Ello se relaciona en buena medida con la tendencia de estos chicos a faltar a clase, a asociarse mientras tanto con otros con características semejantes a las suyas, con mucho tiempo por delante, sin ninguna responsabilidad o tarea que realizar, sin supervisión de adultos, etc.; todas estas circunstancias les van a facilitar su implicación en actividades antisociales y de reacción a las normas. Además, el hecho de faltar al colegio, de meterse en líos y de asociarse con otros compañeros igualmente estigmatizados puede contribuir a ir creando en ellos la conciencia de una cierta identidad de marginalidad que les puede llevar a obrar en consecuencia.

Un tercer tipo de desorden conectado con una historia persistente de rechazo de los iguales tiene que ver con los problemas de salud mental que en algunos estudios se han encontrado. Rubin, LeMare y Lollis (1990) proponen que el tipo de desorden estaría relacionado con la causa que originó el rechazo de los iguales. Así, las formas externalizadas o más visibles de problemas, como la delincuencia, se predecirían mejor por el rechazo basa-

do en la agresión y el comportamiento disruptor, mientras que las formas interiorizadas de problemas, como la depresión, estarían asociadas a un rechazo basado en el comportamiento ansioso, la baja autoestima y el aislamiento persistente. Además, no hay que olvidar que, como más arriba se dijo, los niños rechazados no-agresivos son víctimas típicas de los episodios de maltrato entre iguales.

Lo dicho hasta ahora, sin embargo, debe ser matizado porque no hay suficientes datos longitudinales que confirmen esas relaciones y porque las existentes son evidencias de naturaleza correlacional, con lo cual de momento no es posible afirmar la naturaleza de la relación entre las variables. Aunque se tiende a pensar que el rechazo mantenido tiene efectos causales sobre el ajuste a largo plazo, también es posible que el rechazo sea sólo un indicador de problemas previos que simplemente continúan en la adolescencia y la adultez; en este caso, tales problemas no estarían causados por el rechazo, sino que ambos serían la consecuencia de otros problemas anteriores. Probablemente las dos cosas sean parcialmente ciertas: hay sucesos que son previos al rechazo y que influyen en las relaciones posteriores, pero también es verdad que las experiencias de rechazo continuadas tendrían también efectos negativos posteriores.

Pero si queremos avanzar algo más en la definición de las trayectorias de vida, conviene recordar lo que fue comentado al final del capítulo 11 en relación con el papel de la familia en relación con lo que ahora podemos entender como fase de gestación del estatus. En efecto, las trayectorias de vida de riesgo se empiezan a definir desde muy pronto, cuando el balance entre factores de protección y factores de riesgo a que se hace referencia en el Cuadro 15.4 se decanta a favor del riesgo. Ocurre con frecuencia que unos factores de riesgo se van ligando a otros de igual manera que unos factores de protección se encadenan con otros de la misma naturaleza; en el caso de los factores de riesgo puede ocurrir, por ejemplo, que un bebé de temperamento difícil tenga más problemas para establecer vínculos de apego seguro, lo que, a su vez, le llevará a otras dificultades en su competencia social y, como consecuencia, en su ajuste a las relaciones con iguales.

Estamos de acuerdo con Price (1996) en que la experiencia con iguales puede significar tanto la expresión como la modificación de experiencias familiares adversas. En los niños maltratados estudiados por este autor, las experiencias familiares negativas conducen frecuentemente a la adquisición de un repertorio poco hábil de competencia social manifestado en comportamientos agresivos o bien en una tendencia extrema al aislamiento, lo que en cualquier caso lleva a experiencias negativas con los iguales. Pero las experiencias familiares tempranas no tienen por qué ser irreversibles; así, si un niño de estas características encuentra un maestro u otro profesional que se esfuerza por integrarlo en un grupo, o cae en un grupo especialmente acogedor, consiguiendo por una u otra razón establecer relaciones estrechas

Cuadro 15.4 Factores de protección y de riesgo en el desarrollo social y personal

FACTORES DE PROTECCIÓN	FACTORES DE RIESGO
En el propio niño o niña	
— Temperamento fácil. — Buena autoestima. — Buena disposición para la interacción social. — Facilidad para la adopción de perspectivas y adecuadas habilidades en el procesamiento de información social. — Tendencia a la prosocialidad y a la cooperación — Ausencia de dificultades evolutivas.	— Temperamento difícil. — Inseguridad, baja autoestima, ansiedad, autoaisla miento. — Conducta agresiva, dificultad en el control impulsos. — Dificultad en la adopción de perspectivas o en el procesamiento de información social. — Dificultades evolutivas, enfermedades, discapacidades.
En el microsistema familiar	
— Apego seguro con los progenitores. — Estilo educativo democrático. — Padres sensibles a las necesidades del niño, capaces de establecer un ajuste óptimo con sus características. — Ausencia de acontecimientos estresantes especiales — Adecuada salud mental en los progenitores. — Buena red de apoyo social.	— Apego inseguro. — Estilo educativo punitivo, negligente o errático. — Padres insensibles a las necesidades del niño y con dificultades para ajustarse a sus características. — Acontecimientos de estrés en la familia. — Padres con problemas de salud mental. — Ausencia de red de apoyo social.
En el microsistema de los iguales	
— El niño tiene buenos amigos, estables y recíprocos. — En general, es querido por sus compañeros. — Tiene una historia estable de aceptación entre distintos grupos de iguales con los que ha ido creciendo.	— No tiene amigos o los que tiene son problemáticos. — Es rechazado por los compañeros o compañeras. — El rechazo se mantiene año tras año y ocurre en distintos grupos con los que se relaciona.
En el microsistema de la escuela	
— Buen ajuste al contexto escolar (buenas relaciones con los compañeros y con los profesores, que dan buenos informes de su conducta). — Buen rendimiento académico. — Buenas destrezas en alguna actividad extra-académica (juegos, deportes, teatro, música, etc.).	— Dificultades de ajuste al entorno escolar (no se adapta a la disciplina y al ritmo escolar, mantiene malas relaciones con los profesores, etc.). — Pobre rendimiento académico. — Dificultades en el desempeño de actividades extra-académicas (juegos, deportes, teatro, música, etc.).
En las conexiones entre los microsistemas	
— La familia conoce y mantiene una relación estrecha con los profesores y amigos de su hijo o hija. — Sistema de valores familiar muy parecido al del grupo de iguales y al que predomina en el ambiente escolar.	— Falta de contacto familia-escuela, los padres apenas conocen a los amigos y amigas de sus hijos. — Valores, expectativas y aspiraciones de la familia en abierta oposición a los de los iguales y la escuela.
En el macrosistema	
— Buena situación económica, política y social. — Valoración de la tolerancia, la solidaridad y la protección a los más débiles y necesitados. — Sensibilidad hacia los derechos y necesidades de la infancia.	— Crisis económica, crispación política o social. — Reforzamiento de la intolerancia, la agresividad y la insolidaridad entre los ciudadanos. — Poca sensibilidad hacia los derechos y necesidades de la infancia.

con amigos, éstos pueden convertirse en un crucial factor de protección y de cambio en sus vidas.

No obstante, pesar de todo lo dicho a lo largo de este capítulo y del 11, no queremos terminar sin destacar una afirmación de Hartup en relación con el significado de los iguales en el desarrollo:

> No tener amigos parece ser un factor de riesgo, pero no se puede argumentar que los amigos sean necesidades evolutivas. Los buenos resultados en la socialización puede que no exijan tener amigos en la misma medida en que estos resultados sí requieren una relación estable con un cuidador. [...]. Es más probable que los amigos sean, más bien, ventajas evolutivas. Es decir, las relaciones con iguales pueden ser contextos óptimos para conseguir distintas destrezas que pueden también ser adquiridas de otras maneras, pero con más dificultad (Hartup, 1992b, p. 270).

Quinta parte

Desarrollo psicológico durante la adolescencia

16. La adolescencia y su significado evolutivo

Jesús Palacios y Alfredo Oliva

Este capítulo tiene como finalidad situar en el lugar evolutivo que le corresponde al desarrollo durante la adolescencia, estableciendo sus límites, aclarando su significado, diferenciando los componentes biológicos de los psicológicos, remarcando su carácter fuertemente psicosocial y resaltando su papel como transición evolutiva. El capítulo comienza tratando de mostrar el carácter novedoso del fenómeno adolescente tal como lo conocemos en occidente a principios del siglo XXI. En el segundo apartado se revisan las más significativas teorías sobre la adolescencia propuestas durante el siglo XX. Se analizan a continuación los cambios físicos que transforman los cuerpos infantiles en cuerpos adultos, prestando una especial atención a las implicaciones psicológicas de esos cambios. Los dos últimos apartados se dedican, respectivamente, a situar la adolescencia en una doble encrucijada: la de los cambios evolutivos que llevan de la infancia a la adultez, y la de las circunstancias sociales de principios del siglo XXI.

Los problemas concretos que tienen que ver con el desarrollo cognitivo durante la adolescencia, así como con el desarrollo de la personalidad y de las relaciones sociales durante esta etapa serán analizados con profundidad en los tres siguientes capítulos, de los que éste trata de ser una introducción en la que se dibuja el marco general en que tales cambios ocurren.

1. La adolescencia como fenómeno reciente

¿Es la adolescencia un estadio psicológico necesario? ¿Se trata de un período natural del desarrollo o es más bien una construcción artificial, el producto de una determinada organización social y cultural? Tal vez haya lectores a los que sorprenda que empecemos con estas preguntas nuestro análisis de la psicología evolutiva de los adolescentes, pues quizá consideren que la adolescencia es una época con un estatus tan específico como el de la infancia, la adultez o la vejez, por cuyo carácter más o menos natural o artificial no nos preguntamos. ¿Por qué formular esas preguntas, entonces, en relación con la adolescencia?

Por adolescencia solemos entender la etapa que se extiende, *grosso modo,* desde los 12-13 años hasta aproximadamente el final de la segunda década de la vida. Se trata de una etapa de transición en la que ya no se es niño, pero en la que aún no se tiene el estatus de adulto. Es lo que Erikson (1968) denominó una «moratoria social», un compás de espera que la sociedad da a sus miembros jóvenes mientras se preparan para ejercer los roles adultos.

Sin embargo, la adolescencia, tal y como nosotros la conocemos en occidente a principios del siglo XXI, es hasta cierto punto un producto del siglo XX. Muchos chicos y chicas occidentales a los que consideramos adolescentes pueden caracterizarse por estar aún en el sistema escolar o en algún otro contexto de aprendizaje profesional o a la busca de un empleo estable; por estar aún dependiendo de sus padres y viviendo con ellos; por estar realizando la transición de un sistema de apego en gran parte centrado en la familia, a un sistema de apego centrado en el grupo de iguales, a un sistema de apego centrado en una persona del otro sexo; por sentirse miembros de una cultura de edad (la cultura adolescente) que se caracteriza por tener sus propias modas y hábitos, su propio estilo de vida, sus propios valores; por tener preocupaciones e inquietudes que no son ya las de la infancia, pero que todavía no coinciden con las de los adultos. Las anteriores son algunas de las señas de identidad de los adolescentes occidentales que nosotros conocemos. Más abajo en este capítulo (y luego en los dos que siguen) aparecerán nuevos rasgos identificatorios de lo que denominamos adolescencia.

Pero con lo ya mencionado tenemos suficiente para decir que este tipo de adolescencia que acabamos de describir sucintamente no ha existido siempre, o al menos no ha existido con los rasgos descritos. Ciertamente, filósofos griegos de la antigüedad, como luego los pensadores y escritores posteriores, ya habían identificado unos años de la vida de las personas que se caracterizan porque los que eran niños empiezan a indisciplinarse, a poner en cuestión la autoridad de los padres, a tener deseos sexuales, etc. Pero los sujetos a los que estos escritores y pensadores se referían constituían una muy escasa minoría de la población entre 13 y 20 años. Durante si-

glos, hasta finales del XIX, los niños se incorporaban al mundo del trabajo en algún momento entre los 7 años y los comienzos de la pubertad, de la que hablaremos en el apartado siguiente. Pocos eran los que estudiaban, pocos los que lo hacían por encima de los 10-12 años, y aquellos que lo hacían no estaban en general agrupados por niveles de edad diferenciados, ni permanecían mucho tiempo en el sistema educativo. No existía una cultura adolescente, ni la adolescencia era percibida como un estadio particular del desarrollo. Por lo que a occidente concierne, los finales del siglo XIX marcan un punto de ruptura con la situación que se acaba de describir, pues la revolución industrial cambia muchas cosas y lo hace de manera muy notable. Con la industrialización empezó a hacerse importante la capacitación, la formación, el estudio. Aunque los hijos de obreros siguieron incorporándose al mundo del trabajo a edades muy tempranas, los hijos de las clases medias y altas tendieron a permanecer en las escuelas, que aumentaron en número, desarrollaron programas específicos y más complejos, se hicieron más exigentes. Al final, los hijos de obreros también se fueron uniendo a ese estilo de vida, cuando, según avanzaba el siglo, se fue introduciendo en los diversos países occidentales el concepto de escolaridad obligatoria, que se ha ido alargando hasta llegar en la actualidad en la mayoría de los países europeos a los 16 años. No son pocos los chicos y chicas que prosiguen luego sus estudios después de la escolaridad obligatoria, permaneciendo en el sistema escolar unos cuantos años más. Lo que todo lo anterior significa es que en nuestra cultura occidental, la incorporación de los adolescentes al estatus adulto se ha retrasado notablemente, formándose como consecuencia un grupo nuevo que, como se ha indicado, desarrolla además sus propios hábitos y maneras, y que se enfrenta a problemas peculiares.

Las cosas han sido de otra manera, como hemos visto, en otros momentos históricos de nuestra cultura, y siguen aún siendo de otra manera en otras culturas muy diferentes a la nuestra, en las que la incorporación al estatus adulto se da a una edad temprana, con lo que ello implica de formar una familia, acceder a las responsabilidades adultas, comportarse como adultos, etc. Así, en sociedades menos desarrolladas (y mucho más claramente en sociedades primitivas), existen una serie de ritos asociados a los cambios físicos de la pubertad. Una vez que ha pasado por esos ritos (a veces con un período de aislamiento de unos cuantos días o unas cuantas semanas, que se aprovechan además para adoctrinar a los nuevos adultos en las tradiciones del grupo, técnicas de caza, etc.), el individuo sale convertido en un adulto. Aquí no se puede hablar de adolescencia en el mismo sentido con que utilizamos la palabra en nuestra cultura, pues, como se ve, en estos pueblos no se cumple ninguna de las que más arriba calificábamos como señas de identidad de nuestros adolescentes: seguir en el sistema escolar, bajo la dependencia de los padres, formando un grupo aparte identificable como tal, etc. De lo anterior se sigue que es preciso hacer una distinción entre dos términos que tienen un significado y un alcance muy

distinto: pubertad y adolescencia. Llamamos *pubertad* al conjunto de cambios físicos que a lo largo de la segunda década de la vida transforman el cuerpo infantil en cuerpo adulto con capacidad para la reproducción. Llamamos *adolescencia* a un período psicosociológico que se prolonga varios años más y que se caracteriza por la transición entre la infancia y la adultez. Como es obvio, la pubertad es un fenómeno universal para todos los miembros de nuestra especie, como hecho biológico que es y como momento de la mayor importancia en nuestro calendario madurativo común. La adolescencia, por su parte, es un hecho psicosociológico no necesariamente universal y que no necesariamente adopta en todas las culturas el patrón de características que adopta en la nuestra, en la que además se ha dado una importante variación histórica que a lo largo de nuestro siglo ha ido configurando la adolescencia que nosotros conocemos.

2. Teorías sobre la adolescencia

No puede decirse que desde que la adolescencia empezó a ser considerada como objeto de estudio haya habido una concepción unitaria y homogénea acerca de su sentido y significado psicológico. Así, frente a quienes han considerado los años que suceden a la pubertad como una etapa de mucha inestabilidad y dificultades emocionales, encontramos la idea de que la adolescencia representa un período tranquilo y feliz sin especiales dificultades. Por otro lado, el antiguo debate entre lo biológico y lo ambiental vuelve a aparecer a la hora de explicar el desarrollo adolescente, y mientras que algunos autores consideran que los cambios biológicos que acompañan a la pubertad son los responsables de las transformaciones psicológicas propias de este período, otros ponen el énfasis en los aspectos sociales y contextuales, fundamentalmente en los nuevos roles y tareas que la sociedad demanda a los jóvenes.

Con frecuencia, la imagen de la adolescencia como período turbulento y atormentado ha aparecido asociada a la literatura, y autores como Shakespeare o Milton contribuyeron a difundir esta imagen. Pero, sin duda, la exaltación de la rebelión juvenil impulsada por autores del movimiento literario y espiritual alemán *sturm und drang* (tormenta y drama), como Schiller y Goethe, afianzó de forma definitiva esta idea en la cultura occidental. El paradigma de esta cosmovisión tal vez lo represente la obra de Goethe *Los sufrimientos del joven Werther,* que nos muestra una juventud apasionada y abocada a la desesperación y al drama personal, que culmina con el suicidio del protagonista.

En el terreno psicológico fue el estadounidense Stanley Hall el pionero en el estudio de la adolescencia al publicar en 1904 su obra *Adolescence.* En ella exponía su pensamiento, muy influido por la obra de Darwin y por la teoría recapitulacionista de Haeckel, según la cual el desarrollo ontoge-

nético del ser humano reproduce el desarrollo filogenético de la especie. Para Hall, la adolescencia representaba un momento crítico en el desarrollo humano por corresponder con el momento de la evolución de la especie humana que suponía el paso del salvajismo al mundo civilizado. Este encabalgamiento de la adolescencia entre la infancia y la adultez teñiría este período de tensiones y sufrimientos psicológicos, debido a los conflictos entre los impulsos del adolescente y las demandas planteadas por la sociedad.

También los autores de orientación *psicoanalítica* contribuyeron a difundir esta imagen conflictiva de la adolescencia. Para Sigmund Freud, este período suponía el término del estadio de latencia y el resurgir de los impulsos sexuales tras la pubertad, con lo que el desarrollo psicosexual alcanzaba su meta final: la fase de la sexualidad genital. El adolescente experimentaba un rebrote del complejo de Edipo que debía superar distanciándose emocionalmente de sus padres y orientándose hacia los iguales, entre quienes iba a escoger un objeto sexual aceptado socialmente. Para Freud, la infancia iba a asumir todo el protagonismo en lo referente a la formación del carácter adulto; incluso el tipo de relaciones románticas establecidas por los jóvenes iba a estar determinado por la forma en que el niño y la niña hubiesen resuelto el complejo de Edipo o Electra, por lo que la adolescencia asumía un papel claramente secundario. Sin embargo, su hija Anna estudió con mayor profundidad este período evolutivo, asignándole más importancia al considerar que muchos de los desajustes en la personalidad adulta estaban relacionados con acontecimientos de la adolescencia.

Para Anna Freud, el incremento de las pulsiones sexuales consecuentes a la maduración puberal haría que los mecanismos de defensa utilizados por el yo se mostrasen insuficientes, por lo que serían necesarios mecanismos adicionales que serían exclusivos de esta etapa. Uno de estos mecanismos es la *intelectualización*, que es una consecuencia de las nuevas capacidades cognitivas adquiridas por los adolescentes, y consiste en los frecuentes pensamientos y cavilaciones filosóficas acerca de ciertos temas que pueden resultar conflictivos para el chico o la chica, como las relaciones de pareja o la homosexualidad. Estas reflexiones permitirían al adolescente situarse a cierta distancia emocional de estos asuntos y manejarlos de una forma impersonal, para así controlar la ansiedad que le generan. Otro mecanismo es el *ascetismo,* que supone un rechazo generalizado de todas las actividades que pueden proporcionar algún tipo de satisfacción, no sólo sexual, y que lleva al joven a mostrarse rígido y puritano y a desconfiar de las diversiones y situaciones que pueden suponer un riesgo de que sus impulsos escapen a su control. Sin embargo, es frecuente que estos períodos restrictivos alternen con otros de escape pulsional en los que, al igual que el doctor Jekill se transforma en *mister* Hyde, el adolescente se descontrola por completo y opta por dar rienda suelta a sus impulsos. Esta alternancia o ambivalencia va a representar para Anna Freud la característica más llamativa de los adolescentes, que van a mostrar una conducta poco previsible y una ambivalen-

cia entre la dependencia o cariño a sus padres y la independencia y el rechazo, entre la generosidad y el idealismo, o entre la búsqueda de una identidad propia y la imitación de los demás.

Peter Blos es un autor psicoanalítico que ha estudiado con detalle el desarrollo adolescente, prestando atención a las diferencias entre chicos y chicas. Si durante la temprana infancia se producía un proceso de individuación del lactante respecto a sus progenitores, según Blos, durante la adolescencia tiene lugar un segundo proceso de individuación que conlleva el distanciamiento emocional respecto a los padres y el acercamiento a los iguales, primero mediante las relaciones de amistad y luego en las relaciones de pareja. Para Blos, esta desvinculación afectiva deja en el chico y la chica un cierto vacío emocional que justifica la aparición de ciertos comportamientos regresivos que recuerdan algunas conductas propias de la infancia. Entre estos comportamientos regresivos encontramos la atracción incondicional o idolatría por algunos personajes famosos (lo que explicaría la profusión de los movimientos de fans entre los jóvenes), la fusión emocional o sensación de estar completamente unido a algún amigo o amiga, o el inconformismo o rebeldía que contribuye al proceso de desvinculación y sería un derivado de la ambivalencia en las relaciones y el conflicto entre amor y odio hacia los padres (Blos, 1962).

Erik Erikson es otro autor que concedió mucha importancia a la adolescencia, y aunque se trata de un autor de orientación psicoanalítica, en su modelo del desarrollo la sexualidad cede protagonismo a las factores sociales y culturales. Como tendremos ocasión de comprobar en el capítulo 18, Erikson considera la adolescencia un período fundamental en el desarrollo del yo, ya que los cambios físicos, psíquicos y sociales van a llevar al chico y a la chica a una crisis de identidad cuya resolución contribuirá a la consolidación de la personalidad adulta.

Resulta evidente que los autores de orientación psicoanalítica nos ofrecen una imagen de la adolescencia marcada por los conflictos y las dificultades, lo que puede coincidir en cierta medida con el *análisis sociológico* que hacen algunos autores, aunque con la diferencia de que mientras que los primeros sitúan en el interior del individuo la causa de las dificultades propias de este período, para los segundos el origen de los conflictos estaría en el contexto social y en los acontecimientos externos. Según este enfoque sociológico, los procesos de socialización son más complicados durante la adolescencia por el hecho de que en este período se producen muchos cambios en los roles que el chico y la chica deben asumir y en las demandas que les plantean la sociedad, que en muchas ocasiones llegan a ser contradictorias, lo que puede llegar a generar bastante estrés al adolescente. En una línea parecida, Robert Havighurst (1972) considera que la adolescencia está marcada por la convergencia entre las necesidades del joven y las demandas sociales; de esta combinación surgen una serie de ocho tareas evolutivas que deben afrontarse durante los años de la adolescencia. Entre estas

tareas podemos destacar la aceptación del propio cuerpo resultante de los cambios puberales, la consolidación del rol de género, el establecimiento de relaciones más maduras con compañeros de ambos sexos, la independencia emocional de los padres, la preparación para la carrera profesional y la vida de pareja y familia, o la adquisición de una serie de valores que sirvan de guía del comportamiento.

Si la perspectiva que todos los enfoques comentados ofrecen sobre la adolescencia viene marcada por los conflictos y las dificultades, no es éste, sin embargo, el único punto de vista existente. Un importante contraste lo ofrece el enfoque de la *antropología cultural*. Hace ya muchos años que la antropóloga Margaret Mead realizó observaciones en Samoa, en Oceanía (Mead, 1928). Estudió allí el fenómeno de la adolescencia, llegando a la conclusión de que los chicos y chicas de Samoa que atraviesan los cambios fisiológicos que llevan de la infancia a la madurez no presentan ningún tipo de tensión especial, de turbulencias o dificultades. Por el contrario, parece que en la Samoa que Mead observó, todo llevaba a realizar una transición fácil y sin problemas, de forma que la adolescencia era una época de la vida agradable y feliz.

También alejada de una visión marcada por tensiones y conflictos se encuentra la *descripción piagetiana* del desarrollo intelectual durante la adolescencia (Inhelder y Piaget, 1955). Como se muestra en el capítulo siguiente, tal descripción pone el énfasis en el acceso de los adolescentes a una nueva forma de afrontar cognitivamente las diversas tareas y contenidos que se les plantean; lo que va a ser nuevo va a ser una creciente capacidad para pensar de manera abstracta, sin la dependencia de lo concreto que se observaba en las etapas anteriores; se trata de una orientación hacia la reflexión más abstracta, hacia la consideración de diversas hipótesis alternativas ante una misma situación o problema, así como de una capacidad también creciente para poner a prueba esas hipótesis, contrastándolas con la realidad y viendo cuáles de ellas resultan confirmarse en los hechos y cuáles no. Si a los dos años se produce —según la descripción piagetiana— el tránsito de lo práctico a lo simbólico, con la llegada de la adolescencia se va a producir el tránsito de la reflexión ligada al aquí y ahora propia de los años anteriores, a una reflexión más abstracta, más alejada de lo concreto, más teórica. Con estas nuevas posibilidades que les abre su progreso intelectual, los adolescentes serán capaces de hacer frente no sólo a las nuevos y cada vez más complejos y abstractos contenidos académicos (en los que las realidades concretas son ya reemplazadas por proposiciones abstractas del tipo *x, y, z*), sino también a la reflexión sobre ellos mismos, su realidad pasada, sus planes de futuro, etc.

Más recientemente, el psicólogo John C. Coleman (1980) realizó una amplia revisión de la literatura empírica existente sobre la adolescencia, llegando a la conclusión de que los datos disponibles no permitían sostener la idea de la adolescencia como una época caracterizada por el estrés y las

tensiones. Según Coleman, el hecho de que muchos psiquiatras y psicoanalistas basasen sus teorías en datos procedentes de sus consultas con una población con más problemas que la media y, por lo tanto, escasamente representativa, explicaría la obtención de una imagen negativa y distorsionada. Por otra parte, hay que tener en cuenta que muchos de los comportamientos desajustados de los adolescentes como el abuso de drogas, la delincuencia o el vandalismo, resultan muy amenazantes para los adultos y tienen una gran repercusión en los medios de comunicación, que tienden a difundir una imagen de la adolescencia y la juventud asociada a estos comportamientos antisociales. Basándose en entrevistas a chicos y chicas de edades comprendidas entre los 11 y los 17 años, Coleman llega a la conclusión, recogida en su *teoría focal*, de que aunque es cierto que durante estos años los adolescentes han de hacer frente a nuevos roles, compromisos y conflictos, las dificultades no suelen presentarse de forma simultánea, sino secuencialmente, de forma que van siendo afrontadas en distintos momentos. Así, las tensiones resultantes de la necesidad que chicos y chicas tienen de responder a las nuevas demandas y de asumir los nuevos roles, raramente van a producirse en un mismo momento. Por ejemplo, en primer lugar los chicos deberán acostumbrarse a su nuevo cuerpo; más adelante deberán empezar a mostrar comportamientos típicamente masculinos o femeninos; algo después tendrán que asumir la tarea de tener sus primeras citas con miembros del sexo opuesto; decidir la carrera profesional o los estudios a seguir será también un momento importante que tendrá que llegar más tarde o más temprano.

A la luz de todo lo expuesto hasta aquí, estamos lejos de poder afirmar la existencia de una concepción homogénea sobre la adolescencia. Ninguna de las teorías existentes ofrece una explicación definitiva del desarrollo durante este período, aunque en cada una de ellas podemos hallar alguna aportación que nos ayude a comprenderlo mejor. No obstante, en nuestros días resulta difícil mantener una idea generalizada de la adolescencia como tormenta y drama, ya que disponemos de una gran cantidad de datos procedentes de numerosas investigaciones que apuntan claramente al hecho de que para la mayoría de los chicos y chicas la adolescencia no representa un período de graves dificultades y tensiones. Existe un cierto consenso entre investigadores en considerar que el porcentaje de adolescentes que experimenta algún tipo de desajuste psicológico no supera el 20%, lo que viene a coincidir con el porcentaje de niñas y niñas que experimentan problemas parecidos durante la infancia (Offer y Boxer, 1991). Sin embargo, aunque no existan diferencias importantes entre estas dos etapas del desarrollo en cuanto al porcentaje de chicos y chicas con dificultades, tal vez sí encontremos un significativo cambio cualitativo en las manifestaciones conductuales de estos desajustes, que en la adolescencia van a traducirse en conductas tan llamativas como los suicidios, el abuso en el consumo de drogas, los embarazos no deseados o la anorexia, que generan una gran pre-

ocupación social. Típicamente, los problemas infantiles no son tan llamativos y no generan el mismo nivel de alarma social.

A la hora de entender la aparición de estos problemas, no debemos perder de vista que la adolescencia es tanto una experiencia personal como un fenómeno cultural, y algunos factores tanto individuales como sociales pueden sembrar de obstáculos las trayectorias de algunos adolescentes. Así, para algunos sujetos, los acontecimientos vividos durante estos años pueden ser especialmente difíciles y conflictivos; o, sin serlo en exceso, pueden representar una muralla infranqueable, por tratarse de chicos y chicas que no adquirieron durante los años anteriores las competencias y habilidades necesarias para afrontar los retos propios de esta etapa y poder realizar una cómoda transición evolutiva. Pensemos, por ejemplo, en el caso de aquella chica que no tuvo un contexto familiar caracterizado por el afecto y la comunicación, y que además se ve obligada, a causa de un embarazo no deseado, a abandonar sus estudios y realizar una rápida transición a la adultez, cuando aún no ha resulto muchas de las tareas características de la adolescencia. Igualmente, en algunos contextos culturales, como el nuestro, la forma en que se plantean las cosas para muchos chicos y chicas, tampoco tiende a facilitarles mucho la transición. La incorporación de los adolescentes al estatus adulto se retrasa cada vez más, de tal modo que cada vez nos encontramos con más frecuencia con personas que son física y psicológicamente adultas, pero que sin embargo carecen del estatus social adulto: continúan bajo la dependencia de sus padres, no se incorporan al mundo del trabajo, no pueden formar una familia propia, etc., y no porque no deseen independizarse, trabajar o formar una relación estable e independiente con otra persona, sino porque el coste de la vida, las condiciones sociales de dificultad para acceder al mundo laboral o la prolongación de la escolaridad hacen imposible materializar esos deseos. Sin lugar a dudas, esta prolongación artificial de un estatus social infantil ayuda poco a los adolescentes, que tienen como una de sus metas fundamentales el desarrollo de una nueva identidad, que se ve favorecida cuando se desempeñan nuevos roles y se adquiere el estatus social de sujeto adulto.

3. Los cambios físicos de la pubertad y sus consecuencias psicológicas

Salvo en los órganos sexuales, los cuerpos infantiles de niños y niñas son fundamentalmente iguales. Al final de los procesos de cambio que se dan en la pubertad, los cuerpos masculino y femenino se diferenciarán claramente, tanto en lo que se refiere a los caracteres sexuales primarios (órganos reproductores), cuanto en lo relativo a los caracteres sexuales secundarios (por ejemplo, vello facial, cambio de voz y ensanchamiento de los hombros en los chicos; crecimiento del pecho y ensanchamiento de las ca-

deras en las chicas). El proceso de transformación física es puesto en marcha por una serie de mecanismos hormonales que desencadenan un largo proceso de cambios que, como veremos a continuación, presenta un patrón diferente para chicos y chicas. Estos mecanismos hormonales se inician debido a la actividad del hipotálamo, que envía señales a la hipófisis o glándula pituitaria para que ésta comience a secretar importantes cantidades de hormonas gonadotróficas. Estas hormonas van a estimular el desarrollo de las gónadas sexuales (ovarios en la mujer y testículos en el hombre), que empezarán a producir hormonas sexuales, cuya presencia en la sangre aumentará en relación con los niveles que existían en los años anteriores. Este alto nivel de hormonas sexuales, sobre todo la testosterona en los chicos, y la progesterona y los estrógenos en las chicas, será el responsable de los cambios físicos que van a tener lugar (véase la Figura 16.1). Aunque pueden existir otros factores implicados, el momento en que el hipotálamo pone en funcionamiento toda esta maquinaria endocrina parece determinado por el peso corporal o por la proporción de grasa en relación con el peso (Frisch y otros, 1981). Ello explicaría que muchos estudios hayan encontrado que las chicas que practican algún deporte o actividad física importante que limite su proporción de grasa corporal y las mantenga más delgadas tengan su primera menstruación algo más tarde que sus compañeras de la misma edad.

En los chicos, la primera manifestación de los cambios es el aumento del tamaño de los testículos, seguido de un tímido surgimiento del vello pú-

Figura 16.1 Mecanismos hormonales implicados en la pubertad

HIPOTÁLAMO — Produce la hormona liberadora de gonadotrofinas

↓

HIPÓFISIS — Produce hormonas gonadotróficas

↓

GÓNADAS SEXUALES — Produce hormonas sexuales: testosterona, estrógenos y progesterona

↓

DESARROLLO PUBERAL

bico sin pigmentar, el crecimiento del pene, sobre todo en longitud, y un primer cambio de voz. El vello facial y en las axilas empieza aparecer uno o dos años después que el púbico. El conocido estirón del crecimiento va a ser un rasgo muy llamativo, ya que la velocidad de crecimiento en estatura puede llegar a duplicarse en relación con la prepuberal, suponiendo entre 5 y 10 centímetros en el año de mayor crecimiento, como puede verse en las curvas de crecimiento del capítulo 6; además, y coincidiendo con el momento de mayor crecimiento en estatura, aumentará el grosor de los huesos y la masa muscular. El vello púbico se irá volviendo más pigmentado y abundante, y continuará el crecimiento de pene y testículos, comenzando la producción de espermatozoides, por lo que podrán tener lugar las primeras eyaculaciones, generalmente inducidas mediante la masturbación, aunque también podrán darse de forma espontánea en poluciones nocturnas. Aumentará la grasa en el pelo y en el rostro, y será frecuente la aparición de acné, todo ello como consecuencia de la mayor secreción de andrógenos. Continuará el crecimiento del vello corporal, que en muchos casos se extenderá a pecho, brazos y piernas, y el cuerpo del chico se habrá ido volviendo más delgado, anguloso y musculoso, y tendrá muchas de las características típicas del adulto.

En las chicas, el desarrollo mamario representa la primera manifestación visible de la pubertad, aunque hasta llegar al tamaño definitivo del pecho puede pasar un período de hasta nueve años, siendo su duración media de cuatro o cinco años. También empiezan a redondearse las caderas, y a aparecer el primer vello púbico. Entre las chicas el estirón del crecimiento suele darse unos dos años antes que entre los chicos, lo que establecerá importantes diferencias en este aspecto entre ambos sexos. Aunque por lo general ellas van por delante respecto al momento en que ocurren los cambios físicos, en otras características el desfase no es tan acusado como en la estatura, pudiendo ser inferior al año. La pelvis se ensanchará y aumentará la proporción de grasa corporal. Útero, vagina, labios y clítoris aumentan más adelante su tamaño, mientras que el vello crece deprisa y pigmentado, primero en el pubis y algo después en las axilas. La primera menstruación o menarquía será uno de los últimos eventos en la secuencia de cambios puberales femeninos, ocurriendo en torno a los 12 años y medio, y va a marcar el inicio de la madurez sexual de la chica. A partir de ese momento, y hasta los 15 ó 16 años en que el proceso habrá concluido, continuará el crecimiento y maduración del cuerpo femenino.

Durante el estirón, el crecimiento se produce de forma tan rápida que suele ser frecuente una asincronía o falta de armonía y uniformidad, de forma que algunas partes del cuerpo pueden ser demasiado grandes o pequeñas en comparación con el resto. Lo primero que suele crecer son las piernas y lo último el tronco, por lo que, como señala Tanner (1971), los pantalones se quedarán pequeños antes que la cazadora. Las manos, la cabeza y los pies también crecen pronto, y serán lo primero en dejar de crecer,

por lo que con frecuencia los adolescentes se quejan de que sus pies o manos son demasiado grandes. Según avance la pubertad, el cuerpo resultará más proporcionado y chicos y chicas se sentirán más satisfechos con su aspecto físico.

Como se puede deducir de todo lo anterior, la pubertad es un proceso gradual de varios años de duración a lo largo del cual el cuerpo del adolescente va a experimentar una serie de cambios bastante significativos. No es de extrañar que estos cambios físicos tengan un importante impacto a nivel psicológico y afecten a la forma de pensar, de sentir y de actuar. Como los cambios físicos son graduales, también serán progresivas las modificaciones a nivel psicológico, y el *estatus puberal*, o nivel de desarrollo puberal de un chico o chica en un momento determinado, tenderá a ir asociado a ciertos rasgos psicológicos. La investigación sobre este aspecto es cada vez más abundante, aunque hay que destacar que existen importantes diferencias en los acercamientos metodológicos, sobre todo en lo referente a los métodos empleados para evaluar el estatus puberal de chicos y chicas. Entre estos procedimientos han sido frecuentes la utilización de los rayos X para medir el crecimiento de los huesos, la observación de fotografías de adolescentes desnudos, los cuestionarios o escalas en los que el adolescente debe señalar los cambios experimentados, o incluso la medición de los niveles hormonales (Graber, Petersen y Brooks-Gunn, 1996). Algunas de las consecuencias psicológicas y comportamentales de la pubertad pueden ser más o menos directas, como la influencia de las hormonas sexuales sobre el deseo y la actividad sexual, sobre la agresividad, o sobre la inestabilidad emocional e irritabilidad (Connolly, Paikoff y Buchanan, 1996), y nos pueden ayudar a comprender muchas de las características más llamativas de los chicos y chicas, sobre todo durante la adolescencia temprana. Sin embargo, la mayoría de los efectos psicológicos de la pubertad parecen estar mediados por factores sociales y psicológicos. Pensemos, por ejemplo, en las reacciones de los padres ante la primera menstruación de su hija, o en cómo cambian las relaciones con compañeros y adultos cuando el chico o la chica empieza a mostrar los cambios físicos más llamativos.

Aunque las reacciones ante los cambios puberales van a depender de muchos factores personales y contextuales, en términos generales puede decirse que las consecuencias psicológicas son algo menos favorables para las chicas, ya que entre ellas suele encontrarse una mayor irritabilidad y más estados depresivos, con frecuentes sentimientos negativos con respecto a su aspecto físico. Entre los chicos, en cambio, la pubertad suele relacionarse con una mejor autoimagen y un mejor estado de ánimo (Connolly, Paikoff y Buchanan, 1996). Quizá mientras que para los chicos la pubertad supone un aumento de la masa muscular y una mayor habilidad física, muy importante para su desempeño en los deportes, entre las chicas se observa un claro aumento de la grasa corporal, poco acorde con el estereotipo actual de belleza femenina asociado a la delgadez. No es extraño que la ano-

rexia tenga una incidencia tan elevada entre adolescentes de género femenino. También la menarquía puede generar algunas reacciones negativas entre las adolescentes, sobre todo entre aquellas que han sido poco informadas acerca de este acontecimiento, y que pueden vivir su llegada con miedo o angustia. Y todo ello sin olvidar las influencias culturales, ya que mientras que en otras culturas la primera menstruación es recibida con rituales que llevan a la chica a sentirse orgullosa de su nuevo estatus de mujer, en nuestra sociedad con frecuencia se destacan los aspectos negativos relacionados con la incomodidad o la falta de higiene.

Entre todos aquellos factores que parecen mediar la reacción a la pubertad, el más estudiado es el momento en que se producen los cambios puberales. Aunque la secuencia en la que los cambios de la pubertad se suceden es similar en la mayoría de los adolescentes, no podemos decir lo mismo del momento en que ocurren. Las edades que aparecen en la Tabla 16.1 son unas edades promedio, aunque, como se ve en la Tabla, la variedad que realmente se da es muy amplia. Así, al margen de las diferencias de género, podemos encontrar unas importantes diferencias entre individuos, con algunos chicos que empiezan estos cambios sobre los 10-11 años y los terminan a los 15-16, mientras que en otros casos la pubertad se inicia sobre los 14-15 años y concluye hacia los 20. Las causas por las que la maduración ocurre más temprano o más tarde son diversas, estando implicados aspectos genéticos y ambientales. Entre estos últimos, la alimentación juega un papel bastante importante, ya que, como hemos señalado más arriba, parece que el momento en que se ponen en marcha los mecanismos hormonales que inician la pubertad está relacionado con el peso del niño o niña. También pueden contribuir otros factores como la historia de salud, los hábitos de vida (sobre todo la actividad física), los niveles de estrés e incluso el clima. Estos factores ex-

Tabla 16.1 Edad promedio de algunos cambios físicos de la pubertad

	CHICAS		CHICOS	
	Edad promedio	**Margen habitual**	**Edad promedio**	**Margen habitual**
Inicio desarrollo pecho femenino/ genitales masculinos	$10^{1}/_{2}$	9-13	$11^{1}/_{2}$	10-14
Inicio vello púbico	$10^{1}/_{2}$	9-14	12	10-15
Máxima velocidad crecimiento en altura	12	10-14	14	$12^{1}/_{2}$-$15^{1}/_{2}$
Menarquía/primera eyaculación	$12^{1}/_{2}$	$10^{1}/_{2}$-$15^{1}/_{2}$	$13^{1}/_{2}$	12-16
Vello púbico de adulto	$14^{1}/_{2}$	14-15	$15^{1}/_{2}$	14-17
Pecho/genitales de adulto	$14^{1}/_{2}$	10-16	15	13-$16^{1}/_{2}$

plicarían la *tendencia secular del crecimiento* observada durante las últimas décadas, que ha supuesto un adelanto de hasta dos años en el momento de la menarquía de las chicas en la mayoría de los países occidentales, como ya se mencionó en el capítulo 2.

Como ha señalado Rutter (1989), existen varias razones que justifican la importancia del momento evolutivo en que se inician los cambios puberales. Por una parte, porque el nivel de desarrollo general del organismo va a ser diferente, lo que puede condicionar la repercusión de algunos de los efectos biológicos. Por otro lado, también va a ser diferente el nivel de madurez psicológica, lo que va determinar la actitud del adolescente y su reacción ante los cambios puberales. Por último, también podríamos destacar el hecho señalado por Neugarten (1979) de que los acontecimientos que ocurren en un momento esperado o normativo generan menos estrés y dificultades que los que se adelantan o retrasan con respecto al calendario previsto. Teniendo en cuenta todo lo anterior, es de esperar que la pubertad precoz sea la menos favorable, tanto por ocurrir en un momento distinto al esperado, como por el hecho de que tiene lugar en un momento en que el niño o la niña aún están poco preparados física y psicológicamente. Además, teniendo en cuenta que las chicas experimentan los cambios puberales uno o dos años antes que los chicos, éstas serían las más perjudicadas por una pubertad precoz.

En efecto, los datos de la investigación evolutiva muestran de forma clara que la pubertad precoz suele ser más negativa para las chicas que para los chicos, ya que las adolescentes que maduran precozmente se muestran menos satisfechas con su cuerpo, tienen una peor imagen de sí mismas y sufren más estados emocionales negativos y más trastornos de alimentación. Estas chicas pueden tener miedo a llamar excesivamente la atención, por lo que tratan de ocultar los signos externos más visibles. También tienden a presentar más problemas conductuales, como consumo de drogas, actividades delictivas y antisociales y relaciones sexuales precoces y poco planificadas (Connolly, Paikoff y Buchanan, 1996). Probablemente, debido a su aspecto físico más maduro, se relacionan con chicos y chicas de más edad, que pueden presionarlas para que se impliquen en este tipo de actividades. Sin embargo, lo crucial no es tanto el momento en que se produce la maduración, cuanto la constelación de variables en ese momento evolutivo. Por poner un ejemplo sencillo, no es lo mismo una pubertad precoz en una chica con un desarrollo cognitivo y socioemocional aún infantiles o que se muestra insegura, que en una adolescente con un desarrollo más avanzado en estos aspectos y que tiene un sentimiento básico de confianza en sí misma. En esta dirección apuntan los datos obtenidos en un estudio realizado por Caspi y Moffit (1991) que encontró que la precocidad afectaba de forma muy negativa a las chicas que habían mostrado problemas con anterioridad, mientras que las más equilibradas y seguras podían incluso llegar a beneficiarse con la llegada precoz de la primera menstruación.

En el caso de los chicos, la situación es algo diferente, puesto que la maduración precoz suele ser bien recibida por aquel a quien afecta, al distinguirle de los demás por su fuerza, su capacidad atlética, o su superioridad física, aspectos todos ellos muy valorados por los adolescentes varones. No es extraño que los estudios encuentren que estos chicos tienen una mejor imagen de sí mismos, se sienten más satisfechos con su cuerpo y tienden a asumir el liderazgo del grupo. Sin embargo, también muestran, al igual que ocurría con las chicas precoces, más comportamientos antisociales y problemáticos.

En cuanto a la pubertad tardía, la situación se invierte, ya que son los chicos los que tienen más problemas con esta situación. El hecho de que la mayoría de las chicas maduren antes que los chicos, supone que la niña que llega a la pubertad algo después que las demás va a hacerlo a la misma edad que los chicos promedio, por lo que tendrá más tiempo para prepararse para los cambios, sin que se vea demasiado atrasada. En cambio, los chicos que maduran de forma tardía van a encontrarse en una situación de desventaja, ya que serán los más pequeños y débiles y raramente se convertirán en los líderes del grupo, siendo poco populares. Sin embargo, hay que señalar que tanto estas dificultades como las que atraviesan las chicas que maduran precozmente, no tienen por qué suponer unos efectos permanentes en el desarrollo; las consecuencias tenderán más bien a ir desapareciendo según transcurra la adolescencia, ya que existen otros factores, además del momento de la pubertad, que tienen un mayor peso sobre la forma en que chicos y chicas realizan la transición a la adultez.

4. La adolescencia como transición evolutiva

A la luz de todo lo anterior, resulta evidente que los cambios físicos que trae consigo la pubertad suponen una importante discontinuidad con respecto al período de la infancia. Pero no serán éstos los únicos cambios que el chico y la chica tendrán que afrontar en su tránsito por la adolescencia, ya que en el contexto que les rodea también surgirán importantes modificaciones. Todos estos cambios internos y externos, que guardan una estrecha relación entre sí, van a hacer de este período una importante transición evolutiva de mucho interés para el estudio de los procesos de cambio y continuidad en el desarrollo humano; una transición entre la inmadurez física, social y sexual de la infancia y la madurez física, social y sexual de la edad adulta. Pickles y Rutter (1991) consideran las transiciones como acontecimientos o sucesos que tienen la potencialidad de provocar cambios psicológicos duraderos en los sujetos que las experimentan. Una transición no supone necesariamente un cambio significativo en la trayectoria vital, aunque indudablemente durante los momentos de transición estas modificaciones de trayectoria van a ser más probables. Mientras

que algunas transiciones se deben principalmente a cambios contextuales (pensemos, por ejemplo, en la jubilación), la adolescencia se inicia fundamentalmente a raíz de los cambios biológicos que tienen lugar en el organismo. No obstante, estos cambios físicos se encuentran estrechamente relacionados con los cambios psicológicos y contextuales que experimenta el adolescente, de forma que no se puede entender bien esta transición sin analizar las complejas interacciones que tienen lugar entre los niveles biológico, psicológico y sociocultural. Lo que se halla en desarrollo es un complejo sistema integrado por varios niveles o componentes vinculados entre sí, de forma que cualquier cambio en un nivel puede provocar alteraciones en los demás. Algunos ejemplos pueden ayudarnos a comprender mejor estas relaciones. En el apartado anterior hemos hecho referencia a cómo los cambios hormonales que tienen lugar durante la pubertad pueden alterar el equilibrio emocional del adolescente, que puede llegar a sentirse triste y tender a buscar la soledad, evitando las relaciones con padres y compañeros; o más irritable de lo habitual, y entrar en frecuentes conflictos con sus familiares. Igualmente, este papel activo del sujeto en la configuración o elección del medio se pone de manifiesto en el hecho ya comentado de que las chicas que maduran precozmente se relacionan con compañeros algo mayores y se implican en actividades para las cuales aún están poco preparadas. También encontramos una influencia en el sentido inverso, con la posibilidad de que el contexto incida no sólo a nivel psicológico, sino incluso a nivel biológico; un botón de muestra es el hecho demostrado de que las chicas que experimentan mucho estrés en sus relaciones familiares pueden ver cómo se adelanta la edad de la menarquía.

Otro ejemplo claro de estas complejas interacciones entre distintas dimensiones del desarrollo, lo encontramos en la repercusión que los cambios cognitivos propios de la adolescencia tendrán sobre ciertas características de la personalidad y el comportamiento adolescente. David Elkind (1978, 1985) apuntó que la capacidad del adolescente para pensar sobre su propio pensamiento y sobre el pensamiento de los demás van a llevarle a un cierto egocentrismo de características diferentes al del niño preoperatorio, un egocentrismo que le hará a veces difícil diferenciar entre sus propios pensamientos y los de los otras personas. Una consecuencia de este egocentrismo sería lo que Elkind denomina *audiencia imaginaria*, que se refiere a una excesiva autoconciencia, que le lleva a pensar que otras personas están tan interesadas en sus preocupaciones y comportamientos como él mismo. No resulta extraño que el adolescente a veces actúe como si todo el mundo estuviese pendiente de lo que hace: su forma de vestirse, de peinarse o de comportarse. Esta tendencia podría explicar algunos comportamientos exhibicionistas que con frecuencia pueden observarse en los jóvenes, aunque también podría justificar cierto aumento en la timidez a estas edades, fruto de esa hipersensibilidad a lo que piensen los demás y que puede hacer que

el adolescente intente evitar situaciones en las que sus acciones puedan ser juzgadas por otras personas.

Otra manifestación de estas relaciones entre factores cognitivos y aspectos relacionados con el desarrollo de la personalidad es lo que Elkind llama *fábula personal*, que se refiere a la tendencia del chico o chica a pensar que sus experiencias son únicas, y no se rigen por las mismas reglas que gobiernan la vida de las demás personas, sin que nadie haya experimentado las sensaciones que ellos están viviendo. Esta tendencia puede resultar peligrosa, ya que el adolescente puede llegar a considerarse invulnerable y asumir comportamientos de mucho riesgo en el terreno de las relaciones sexuales, la seguridad vial o los deportes. Por ejemplo, aunque una adolescente conozca perfectamente los riesgos, puede pensar que *ella* no se quedará embarazada aunque no use anticonceptivos en sus relaciones sexuales; o que a pesar de haber tomado bastantes copas puede conducir a toda velocidad sin riesgo de accidentes.

Aunque muchos de los cambios propios de la adolescencia tienen lugar en los primeros años, también el final de la adolescencia y el inicio de la adultez temprana llevan asociadas importantes tareas evolutivas, como terminar los estudios, buscar trabajo o iniciar una vida independiente, que suponen una importante transición evolutiva, aunque en este caso los cambios tengan una carácter más social que biológico.

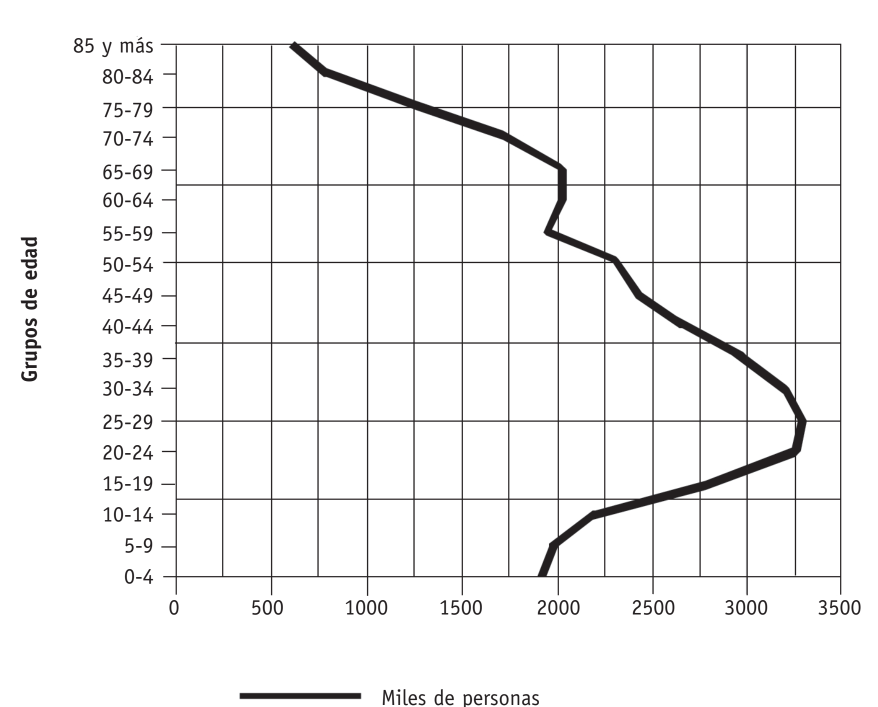
A pesar de las numerosas fuentes de cambio y discontinuidad que hemos venido destacando, hay que señalar que muchas características mantienen una cierta continuidad y estabilidad a lo largo de los años de la infancia y la adolescencia. Continuidad porque, a pesar de los cambios, muchas de las nuevas capacidades y habilidades surgidas durante estos años estaban ya presentes, aunque de forma embrionaria, en la etapa anterior. Por ejemplo, Caspi y Silva (1995) encontraron que los estilos temperamentales mostrados antes de los 6 años podían predecir de forma bastante fiable muchas de las características de la personalidad al final de la adolescencia. Y estabilidad, porque aunque muchos de estos rasgos o características cambian de forma acusada a nivel intraindividual, el hecho de que muchos adolescentes experimenten cambios parecidos, puede mantener las diferencias interindividuales prácticamente inalteradas. Por ejemplo, en línea con lo hecho en el capítulo 13, pensemos en los casos de tres niñas que cuando tienen 10 años obtienen unas puntuaciones de 21, 28, y 33, respectivamente, en una prueba de autoestima; cuatro años más tarde, las puntuaciones de estas mismas chicas son de 17, 24 y 28. Evidentemente todas han experimentado un acusado descenso en su autoestima, pero como todas han visto disminuidas sus puntuaciones, las diferencias entre ellas se han mantenido, de forma que la chica que tenía la autoestima más baja sigue siendo la que menos se valora, y la que mostraba una autoestima más alta sigue situándose por encima de sus compañeras. Por lo tanto, a pesar del cambio podríamos decir que la autoestima presenta mucha estabilidad entre los 10 y los 14 años. Los estudios longitudinales de

Costa y McCrae (1989) ponen de manifiesto que los rasgos centrales de la personalidad como la introversión, el temperamento o la apertura a nuevas experiencias, permanecen muy estables durante la adolescencia, por lo que es muy probable que los chicos que son tímidos a los 12 años continúen siéndolo a los 22. La conclusión que puede sacarse de la literatura empírica existente sobre este tema es que la estabilidad de estos rasgos de personalidad tiende a aumentar durante la adolescencia y juventud, alcanzando su nivel más alto en la edad adulta. La estabilidad será menor en otros rasgos menos centrales como el nivel de actividad, la hostilidad, la búsqueda de nuevas sensaciones, o las actitudes, que pueden cambiar más con la edad.

5. Adolescentes y jóvenes a principios del siglo XXI

Tal como muestran los datos de la Figura 16.2, durante los últimos años, los adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 21 años han representado una proporción muy alta de la población española, alcanzando como grupo una importante repercusión social. Los cambios demográficos

Figura 16.2 Población española en 1998



FUENTE: INE, 1999.

asociados a la transición a la democracia y a la mejora en las situación económica española hicieron aumentar de forma importante el número de nacimientos, por lo que quince años después, estos niños nacidos en la década de 1970 y pertenecientes a nuestra generación del *baby-boom*, estaban entrando en plena adolescencia. Para estos chicos y chicas, la circunstancia de realizar la transición a la adultez formando parte de una generación tan numerosa ha marcado, sin duda, su adolescencia. Han vivido en familias numerosas, han estudiado en aulas masificadas, y afrontado más dificultades para encontrar trabajo, para independizarse de sus padres y para formar una familia. Tal vez todos estos factores han contribuido a añadir competitividad y estrés a las dificultades propias de esta etapa de la vida, rodeándola de obstáculos añadidos. Sin embargo, la tendencia de crecimiento demográfico comenzó a invertirse en la década de 1980 y los adolescentes españoles son y serán cada vez menos, por lo que en pocos años representarán un bien escaso que la sociedad deberá cuidar con esmero. Su bajo número redundará en una mayor disponibilidad de recursos, lo que podrá suponer una disminución de la competitividad y una mayor facilidad para acceder a plazas universitarias o puestos de trabajo. Quizá ello contribuya a hacer una transición más cómoda y que lleve asociada una disminución en la incidencia de algunos de los problemas característicos de este período evolutivo, aunque tratar de hacer predicciones en un terreno tan inestable y en el que se encuentran implicados tantos factores resulta demasiado arriesgado.

En la actualidad, el período de formación se ha prolongado de forma acusada, lo que supone un retraso importante de la edad de inicio de la vida profesional y matrimonial. La principal fuente de ocupación de los adolescentes de entre 15 y 20 años es estudiar (67%), aunque en algunos casos compatibilizan estos estudios con algún tipo de trabajo remunerado (10%), por lo que no es extraño que una gran mayoría de ellos dependan económicamente de sus padres (83% de quienes tienen entre 15 y 17 años, y el 62% de los que tienen de 18 a 20 años) y que permanezcan en el hogar familiar hasta bien entrada la edad adulta (Martín y Velarde, 1996). Estos datos ponen claramente de manifiesto la importancia del contexto histórico en que tiene lugar la transición a la adultez de cara a entender mejor muchos de los procesos psicológicos que tienen lugar durante estos años.

17. Del pensamiento formal al cambio conceptual en la adolescencia[1]

Mario Carretero y José Antonio León

Como es de todos conocido, la adolescencia abre la puerta a un nuevo mundo que conlleva importantes y profundos cambios no sólo en la propia imagen del individuo y en la manera de interactuar con sus iguales y el resto de las personas, sino que se extiende también a nuevas formas de pensamiento. Los adolescentes alcanzan un nuevo y más complejo nivel de pensamiento que va a permitirles concebir los fenómenos de manera distinta a como lo habían hecho hasta entonces. Este pensamiento, caracterizado por una mayor autonomía y rigor en su razonamiento, se ha denominado, en la tradición piagetiana, pensamiento formal, y representa al estadio del mismo nombre, el estadio de las operaciones formales.

Nuestro objetivo en este capítulo consiste en presentar una exposición general sobre este tipo de pensamiento, a la vez que daremos cabida también a algunas importantes críticas a la posición piagetiana. Presentaremos también una panorámica de algunos estudios actuales sobre el razonamiento científico en diferentes dominios, así como el proceso de cambio conceptual en la adolescencia. Adelantándonos a lo que se verá posteriormente, puede decirse que, en términos generales, la visión piagetiana del pensamiento formal resulta ser en la actualidad demasiado universalista y optimista respecto a las capacidades lógicas y de solución de problemas de los adolescentes. Numerosos estudios han mostrado que el razonamiento que solemos encontrar en

[1] Queremos agradecer el apoyo prestado por la DGICYT a través la investigación PB1-541A-2-640, dirigida por el primer autor.

esta etapa de la vida no está exento de sesgos y errores, encontrándose en todo caso muy influido por el conocimiento previo que posea el sujeto acerca de las tareas que se investiguen. Además, como ha ocurrido en otros ámbitos del desarrollo cognitivo, las posiciones piagetianas sobre las operaciones formales requieren ser consideradas junto al contexto individual y cultural en el que se encuentren los individuos que estemos considerando. Sea como quiera, el estudio de las operaciones formales resulta ser también una aportación clásica cuya comprensión resulta indispensable para dar cuenta cabal de las diferencias entre la mente de un niño y la de un adolescente.

1. La concepción piagetiana de las operaciones formales

1.1 Características generales

En unos de los libros más emblemáticos y conceptualmente densos de su vasta obra, Inhelder y Piaget (1955) presentaron una de las caracterizaciones más precisas y ambiciosas del desarrollo cognitivo durante la adolescencia. En aquel trabajo, considerado un clásico en la actualidad, se exponían las características del nuevo estadio de las operaciones formales, que, sobre la base de las operaciones concretas ya presentes, emerge entre los 11-12 años y se consolida, según lo expuesto en esa obra, hacia los 14-15. Este nuevo estadio, que es cualitativamente distinto del anterior, también ha ocupado una posición central en el estudio de la inteligencia adulta. Su importancia reside en el hecho de ser el estadio final de la secuencia del desarrollo cognitivo (siempre según la visión piagetiana clásica) y en ofrecer un marco coherente para comprender la naturaleza de la maduración cognitiva.

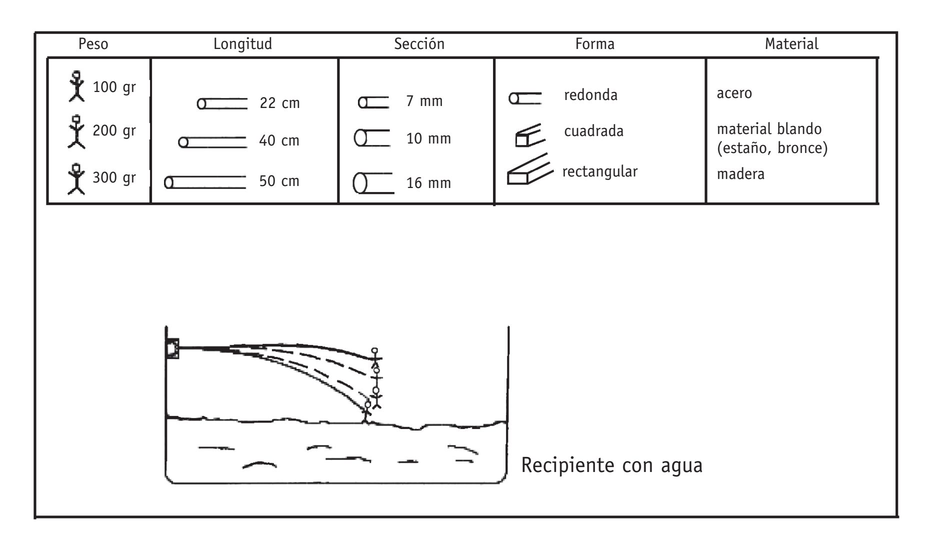
El trabajo empírico del que se daba cuenta en el libro antes citado consistía en presentar a sujetos de edades comprendidas entre los 5-16 años una serie de tareas relacionadas sobre todo con la física newtoniana. A través de ellas, se solicitaba a los entrevistados que explicasen los factores que intervienen e influyen en problemas tales como la oscilación de un péndulo, la flotación de los cuerpos, los vasos comunicantes y otras cuestiones parecidas. En cada caso, el sujeto disponía del material o los instrumentos necesarios (un péndulo, una balanza, etc.), que podía manipular, realizando así pequeños experimentos. El objetivo de la tarea no era otro que determinar si niños y adolescentes poseían una determinada habilidad o estrategia cognitiva. Sin embargo, no se preguntaba específicamente ni se tenía en cuenta en la entrevista si el sujeto comprendía o no los conceptos en los que se basaba la tarea, como podían ser los de velocidad, densidad, etc. Posteriormente volveremos sobre este asunto, que resulta ser de extrema importancia para el tema que nos ocupa.

Puede aquí resultar interesante detenerse brevemente en la exposición de un problema típico del pensamiento formal utilizado por Inhelder y Piaget

(1955). Para la resolución de la tarea que se va a exponer a continuación, el adolescente debe hacer uso de todas las características funcionales del pensamiento formal que se explicarán posteriormente. La tarea es la siguiente: el sujeto dispone de un gran recipiente de agua y de un grupo de varillas que difieren en cuanto a su material (acero, metal blando...), a su longitud, a su grosor y a la forma de su sección transversal (redonda, cuadrada y rectangular). En el extremo de cada varilla se pueden atornillar tres muñequitos de pesos diferentes. Las varillas pueden fijarse sobre el borde del recipiente en una posición horizontal, ejerciendo entonces los muñecos una presión perpendicular a la superficie del agua. Se le pide al sujeto que averigüe qué factores de los citados influyen en la flexibilidad de las varillas, para lo que puede realizar cuantas manipulaciones desee. Mientras tanto, el experimentador observa y anota los métodos utilizados y las respuestas de los sujetos y, por último, les pide la prueba de sus afirmaciones.

En la Figura 17.1 se recogen los distintos elementos del problema. Sugerimos al lector que, antes de continuar leyendo, tome papel y lápiz y trate de anotar los pasos que seguiría para determinar a qué factores de los mencionados se debe el grado de flexibilidad de las varillas. Con frecuencia los adultos solemos creer que las tareas formales no suponen mayor dificultad para nosotros, pero las cosas no parecen ser en absoluto así. Es más, las escasas diferencias de actuación entre los adolescentes y los adultos es una de las conclusiones en las investigaciones de esta temática

Figura 17.1 Tarea de la flexibilidad de las varillas y variables que intervienen



Como fruto de sus trabajos utilizando tareas como ésta, y como resultado de analizar y formalizar las respuestas de los sujetos, Inhelder y Piaget (1955) consideraron que el estadio de las operaciones formales podía resumirse en una serie de características estructurales y funcionales. Las primeras se refieren a las estructuras lógicas que pretenden formalizar el pensamiento de los sujetos. Las operaciones puestas en juego se caracterizan por formar parte de estructuras lógicas aún más elaboradas que las operaciones concretas de que se habló en el capítulo 12. Más específicamente, son dos las estructuras lógicas propias del pensamiento formal: el grupo INRC o grupo de las cuatro transformaciones y el retículo de las 16 operaciones binarias. Puesto que en la actualidad no resulta habitual usar este tipo de formalizaciones, no nos detendremos en su exposición.

Las *características funcionales* que siguen nos interesan en mayor medida, puesto que pretenden ofrecer una visión general del proceso que sigue un sujeto cuando se enfrenta con un problema formal. De estas características funcionales, nos referiremos en primer lugar a las relaciones entre lo real y lo posible, al carácter hipotético-deductivo de las operaciones formales y a su carácter proposicional.

En las operaciones formales, *la realidad es concebida como un subconjunto de lo posible,* siendo ésta una característica esencial que diferencia de manera extraordinaria las estrategias cognitivas utilizadas por el adolescente y el adulto respecto al niño del estadio anterior. El sujeto que se encuentra en el estadio de las operaciones concretas sólo suele ser capaz de pensar sobre los elementos de un problema tal y como se le presentaron, es decir, se plantea sólo los datos reales presentes; puede a veces concebir situaciones posibles adicionales, pero siempre restringidas a una prolongación de lo real y después de realizar algunos tanteos empíricos; en el nivel de pensamiento llamado concreto, lo posible está subordinado a lo real. Por el contrario, el adolescente, situado ante un problema concreto, no sólo tiene en cuenta los datos reales presentes, sino que además prevé todas las situaciones y relaciones causales posibles entre sus elementos. Una vez analizadas de manera lógica todas estas posibilidades hipotéticas, tratará posteriormente de contrastarlas con la realidad a través de la experimentación. A diferencia del estadio anterior, ahora es lo real lo que está subordinado a lo posible.

Así pues, ante una tarea formal, el adolescente ya no está preocupado exclusivamente por la restringida ocupación de organizar la información que recibe de los sentidos. Gracias a esta nueva propiedad, posee ahora la capacidad potencial de concebir y elaborar todas o casi todas las situaciones posibles que podrían relacionarse o coexistir con la situación dada, conceptualizando con una mayor precisión el planteamiento y resolución de un problema determinado. Es fácil imaginar la importancia que esta característica del pensamiento ejerce sobre situaciones de la vida académica o cotidiana; así, por ejemplo, ante una tarea escolar o una situación de la vida diaria en la que un determinado hecho (por ejemplo, la comprensión del

éxito de las invasiones musulmanas en los siglos X-XII, o la imposibilidad de arrancar el motor de nuestro coche) pueda haberse producido por un conjunto de causas o factores (tales como la situación política y económica de los países invadidos, debilidad y desunión de sus ejércitos o la habilidad del enemigo en sus incursiones, en el caso de las invasiones; o tener la batería descargada, el motor de arranque estropeado o el circuito eléctrico desconectado o, simplemente, tener el motor «ahogado», en el caso del problema cotidiano), el adolescente y, por ende, el adulto, gracias a esta característica del pensamiento y al dominio de la combinatoria, será capaz no sólo de relacionar cada causa aisladamente con el efecto, sino también de considerar todas las combinaciones posibles (dos a dos, tres a tres, etc.) entre las distintas causas que determinan el hecho de que se trate. Esta habilidad cognitiva es para Piaget la que mejor define el estadio de las operaciones formales y suele ir asociada una importante capacidad de combinar todos los elementos del problema, de todas las maneras posibles, para determinar sus posibles relaciones causales.

En relación con el *carácter hipotético-deductivo* de las operaciones formales, tradicionalmente se ha considerado que la adolescencia es el tiempo en que se logra un pensamiento abstracto o teórico, y en buena parte con ello se relaciona todo lo descrito en el párrafo anterior. Aunque antes de la adolescencia niños y niñas son capaces de un cierto pensamiento abstracto, es en la adolescencia cuando esas abstracciones cobran la forma de hipótesis, pues se utiliza ahora una estrategia que consiste en formular todo un conjunto de explicaciones posibles para, posteriormente, someterlas a prueba a través de la confirmación empírica. Pero la capacidad de comprobación de los adolescentes no se reduce a una o dos hipótesis, sino que pueden llevar a cabo varias de ellas simultánea o sucesivamente.

Para que el sujeto realice con éxito esta acción comprobatoria, necesita además aplicar un razonamiento deductivo que le permita señalar cuáles son las consecuencias de las acciones realizadas sobre la realidad. En otras palabras, ante una situación determinada, el adolescente no sólo opera sobre las posibilidades que ofrece la formulación de hipótesis que expliquen los hechos presentados, sino que, como resultado de aplicar un razonamiento deductivo, es capaz también de comprobar sistemáticamente el valor de cada una de las hipótesis que se le ocurren. Lugar central en esta comprobación ocupa la adquisición del llamado esquema del control de variables, consistente en variar sistemáticamente un factor o variable cada vez, mientras que los demás factores se mantienen constantes (véase, más adelante, el Cuadro 17.1). Como es sabido, esta habilidad constituye uno de los aspectos básicos de la metodología científica.

El *carácter proposicional* del pensamiento formal guarda una estrecha relación con las dos anteriores. Los sujetos de este estadio se sirven de proposiciones verbales como hipótesis y razonamientos, así como de los resultados que obtienen. Las proposiciones son esencialmente afirmaciones so-

bre «lo que puede ser posible», son de naturaleza puramente abstracta e hipotética, independientemente de la realidad concreta (por ejemplo, razonar sobre *x* o *y* en lugar de sobre contenidos concretos). Así, el adolescente trabaja intelectualmente no sólo con objetos reales, sino con representaciones proposicionales de los objetos. De hecho, para resolver problemas como los antes mencionados, el sujeto formal no tendrá que comprobar experimentalmente todas las acciones posibles, sino que podrá sustituir todas o algunas de ellas por conclusiones de razonamientos expresadas verbalmente. El lenguaje es el vehículo ideal para estas representaciones, a la vez que desempeña un papel de importancia creciente en el pensamiento formal.

Volvamos de nuevo al problema de la flexibilidad de las varillas para analizar cómo el adolescente trata de utilizar las tres estrategias que acabamos de exponer. Ésta podría ser una de las formas de proceder adecuadamente ante la tarea:

- una vez organizada la información, el adolescente concibe todas o casi todas las relaciones posibles entre las distintas variables de la tarea, lo cual le sirve para formular una o varias hipótesis que establecen una relación entre causa y efecto. Por ejemplo, podría pensar que es el peso del muñequito lo que hace que la flexión sea más pronunciada, es decir, que cuanto más peso coloquemos en la extremidad de la varilla, mayor será su inclinación. La del peso es una de las hipótesis que pueden formularse, pero no la única, de forma que pueden plantearse también otras posibilidades (la longitud de las varillas, su sección, etc.);
- el adolescente es capaz de comprobar de manera sistemática sus hipótesis mediante las manipulaciones adecuadas del material. Supongamos en el ejemplo anterior que una de las hipótesis fuera la siguiente: incrementando el peso en el extremo de la varilla, su inclinación será mayor. Para comprobar esta hipótesis, el sujeto de las operaciones formales empleará el esquema de control de variables, a través del cual realiza la comprobación variando sólo un factor en cada ensayo (en este caso, el peso), mientras que el resto de los factores se mantienen constantes, como se ilustra en el ejemplo del Cuadro 17.1.;
- por último, es necesario que el sujeto de este estadio sea capaz de interpretar de manera pertinente los resultados de las comprobaciones que está realizando. Así, del Cuadro 17.1 se deduciría que el peso influye en la inclinación de la varilla, ya que en los tres ensayos, variando el peso y manteniendo constantes las demás variables, se ha producido distinta flexión. Respecto a los restantes factores (la longitud, grosor, forma y composición de la varilla), sería necesario realizar para cada uno de ellos comprobaciones similares a la descrita, manteniendo constantes todos los demás valores y alterando sólo el de la variable cuya influencia se estuviera comprobando.

Cuadro 17.1 Control de la variable peso para determinar su influencia sobre la flexibilidad de las varillas

	Variables					Resultado
Número de comprobaciones	**Materia**	**Longitud**	**Sección**	**Forma**	**Peso**	**Flexibilidad**
1	Acero	40 cm	7 mm	Redonda	100 gr	Pequeña
2	Acero	40 cm	7 mm	Redonda	200 gr	Mediana
3	Acero	40 cm	7 mm	Redonda	300 gr	Grande

Conviene insistir en que esta forma de resolver el problema corresponde a una manera de proceder ideal y completamente sistemática. Es razonable pensar que un número considerable de individuos que solucionen correctamente el problema, puedan proceder con un mayor número de series incompletas de comprobaciones que, posteriormente, pueden plantear problemas de interpretación. En otros casos, el sujeto puede obviar algunas comprobaciones de un determinado factor, al ser éste deducido de otras comprobaciones ya realizadas.

Este ejemplo puede servirnos como modelo de otras tareas semejantes en las que interviene una relación causa-efecto que no conocemos. Situaciones similares se producen frecuentemente en la vida cotidiana y constituyen fenómenos habituales en multitud de ocupaciones. Las causas de un bloqueo en el ordenador, una avería en el coche, un dolor de estómago, podrían resolverse mediante la combinación de los distintos elementos del problema, así como por la posterior derivación de las conclusiones lógicas pertinentes. Parecería, pues, que existe una estructura lógica común a una serie de problemas, independientemente de cuál sea su contenido concreto.

Además de las anteriores, Inhelder y Piaget establecen otra característica del estadio de las operaciones formales: la de disponer de los llamados esquemas operacionales formales, a través de los cuales el adolescente representa su conocimiento como resultado de la interacción de la nueva información con la propia experiencia. El esquema es entendido como un proceso interno, organizado y no necesariamente consciente, que descansa sobre la antigua información ya almacenada en nuestra mente; como se ha expuesto en otros lugares de este libro, el esquema es para Piaget la unidad básica a través de la cual representamos nuestro conocimiento, una realidad que se va modificando paulatinamente como consecuencia de nuestra experiencia; los esquemas adquieren una capacidad productiva, anticipadora de los aspectos significativos del ambiente, consistiendo su flexibilidad en la capacidad para acomodarse a las demandas del medio, a la vez que integran o asimilan información nueva promovida por la propia actividad intelec-

tual. En el estadio que ahora analizamos, Inhelder y Piaget identifican ocho esquemas operacionales formales, entre los que se incluyen la combinatoria, las proporciones, el equilibrio mecánico o las correlaciones. No resulta difícil percatarse de la extraordinaria importancia de estos y otros esquemas formales para la correcta resolución de muchas tareas escolares de la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. De hecho, puede decirse que una gran parte de los contenidos científicos que el alumno debe aprender, ya sean de carácter social o natural, no pueden entenderse sin un pensamiento que incluya las características expuestas por Inhelder y Piaget para el estadio de las operaciones formales (véase Carretero, 1985 para una exposición más detallada de los esquemas mencionados).

1.2 Dificultades de adquisición

Además de las características generales vistas hasta ahora, la descripción piagetiana tradicional mantenía otras posiciones respecto a cómo se desarrollaba este pensamiento formal, posiciones que de manera resumida exponemos a continuación:

- el pensamiento formal es un pensamiento universal. Esta afirmación implica que este estadio aparece en todos los adolescentes a partir de los 11-12 años y se consolida alrededor de los 14-15, al menos en todos aquellos jóvenes que hayan accedido a unos niveles normales de escolarización;
- el pensamiento formal es uniforme y homogéneo, es decir, que todo él constituye un sistema de conjunto mediante el cual el adolescente accede de modo simultáneo a todos los esquemas operacionales formales;
- dado el carácter proposicional de este pensamiento, atiende a la estructura de las relaciones entre los objetos antes que a su contenido. Ello implicaría que la actuación del sujeto de este estadio no se vería afectada por el contenido de las tareas, sino por la complejidad de sus relaciones lógicas. De esta forma, dos tareas con la misma estructura lógica y distinto contenido, supondrían siempre la misma dificultad para el sujeto;
- puesto que las operaciones formales constituyen el último estadio del desarrollo intelectual, el pensamiento que poseen los adolescentes es similar en todos sus rasgos al pensamiento adulto.

Si este conjunto de afirmaciones fuese cierto, no habría mayor problema, por ejemplo, en derivar implicaciones educativas que subrayaran la adquisición de métodos de trabajo y concediesen escasa importancia a los contenidos escolares en sí mismos. Consecuentemente, la labor del educador, fuere cual fuere su asignatura, debería consistir en potenciar en el adolescente el desarrollo pleno de este pensamiento. Sin embargo, las cosas no

resultan tan sencillas, porque, como expondremos a continuación, las investigaciones realizadas en los últimos años señalan que el pensamiento formal no se adquiere tan fácilmente, ni de forma tan homogénea como predijeron Inhelder y Piaget, y por ello resulta peligroso restar importancia a los contenidos concretos. Sobre las implicaciones educativas de estas cuestiones volveremos más adelante.

El principal objetivo que tuvieron los trabajos posteriores a la obra de Inhelder y Piaget fue meramente descriptivo. La mayor parte de estas investigaciones consistía en repetir la aplicación de las pruebas piagetianas con adolescentes de diversos países y ambientes educativos (véase, para un análisis más detallado, Carretero 1985). En términos generales, existía un cierto acuerdo en admitir que en este período de la vida se iba adquiriendo paulatinamente un tipo de pensamiento cuyas características se asemejaban a las descritas para el pensamiento formal. Sin embargo, las investigaciones post-piagetianas presentaban un claro desacuerdo respecto a algunos de los supuestos básicos examinados anteriormente. Los puntos fundamentales de desacuerdo eran los siguientes:

- las distintas tareas formales no presentan la misma dificultad. Por ejemplo, en algunos trabajos se establecía que las tareas de combinatoria resultaban más sencillas que las de control de variables y que, a su vez, éstas eran más fáciles de resolver que las de proporción. Estas diferencias ponían de manifiesto las dificultades para mantener que el pensamiento formal fuera una estructura de conjunto que pudiera aplicarse igualmente sobre no importa qué contenidos;
- el contenido de la tarea se mostró, de hecho, como una variable que influía en gran medida en su resolución, hasta el punto de que dos tareas con idéntica estructura lógica pero diferente contenido, planteaban de hecho distinta dificultad. Por consiguiente, estos resultados mostraban que los adolescentes y adultos poseían tal vez un pensamiento formal, pero que su utilización se veía influida por los contenidos concretos de las tareas sobre las que tuvieran que razonar;
- el porcentaje habitual de alumnos que mostraron poseer un pensamiento claramente formal en estas investigaciones se situaba alrededor del 50 por 100, lo que deja entrever que el pensamiento formal dista mucho de ser universal. En años posteriores, estos estudios se ampliaron a sujetos adultos, encontrándose que éstos ofrecían resultados similares a los adolescentes (véase al respecto León y Carretero, 1990);
- en otro orden de cosas, aunque también relacionado con el desarrollo cognitivo adulto, se ha criticado a la escuela de Ginebra que considerase el pensamiento formal como la cima del funcionamiento intelectual. Trabajos muy recientes han planteado la existencia de otros

modos de pensamiento cualitativamente distintos al pensamiento formal. Estos distintos modos de pensamiento, que se han agrupado conjuntamente bajo el nombre de pensamiento postformal, se caracterizan por la posesión de un conocimiento relativo que acepta la contradicción como un aspecto de la realidad y que concibe un sistema más abierto de pensamiento, en el que se incluyen aspectos sociales y más pragmáticos que los representados por los aspectos físicos newtonianos y lógico-matemáticos del pensamiento formal (Corral, 1997; García Madruga y Corral, 1997).

2. La influencia del contenido

La investigación más reciente se caracteriza no ya por continuar replicando y contrastando empíricamente las pruebas de Inhelder y Piaget, sino por tratar de explicar las diferencias entre sus planteamientos y los hechos referidos en el apartado anterior, contrarios a algunos de los supuestos básicos de la descripción inicial. Así, se ha observado que entre las personas que no resuelven los problemas formales, existen notables diferencias, llegando un grupo de investigaciones a la conclusión de que el supuesto déficit en las operaciones formales de los adolescentes y adultos debe analizarse bajo la distinción competencia-actuación. Desde este punto de vista, muchos adolescentes y adultos no logran aplicar todos sus recursos o habilidades intelectuales (competencia) cuando se enfrentan a un problema o una tarea escolar, por lo que su rendimiento final (actuación) puede situarse por debajo de sus posibilidades. Esta concepción interpreta que estas deficiencias se deben no a que los sujetos sean incapaces de utilizar en absoluto un pensamiento formal, sino a determinadas variables de la tarea (modo de presentación, demandas específicas de la tarea, contenido de la misma, etc.), o del sujeto (diferencias individuales, nivel educativo, diferencias de género, etc.).

Es preciso tener en cuenta que el propio Piaget (1970b) introdujo algunas modificaciones en su teoría al detectar diferencias de edad en la adquisición de las operaciones formales por parte de los adolescentes. El maestro de Ginebra afirmó, por ejemplo, que los sujetos probablemente alcanzaban el pensamiento formal al menos entre los 15 y los 20 años, en vez de entre los 11-15 años. Además de esto, Piaget sugirió que en los casos en que la situación experimental no corresponda a las aptitudes o intereses del sujeto, puede ocurrir que éste utilice un razonamiento característico del estadio anterior (operaciones concretas). Pero si el sujeto se enfrenta a tareas que están dentro de su especialidad o dominio particular, entonces su pensamiento expresará su nivel operacional formal. De esta forma, Piaget mantuvo que el economista, pongamos por caso, utilizaría el pensamiento formal con mayor rendimiento en materias de economía, el alumno de ciencias en

las asignaturas afines, el ama de casa en el terreno doméstico; en definitiva, cada persona alcanza el nivel de funcionamiento formal en el dominio en el que se ha especializado y que mejor conoce.

Otros autores comparten también esta hipótesis. En su trabajo, DeLisi y Staudt (1980) seleccionaron tres grupos de estudiantes, varones universitarios que pertenecían a tres especialidades bien diferenciadas (física, ciencias políticas y filología inglesa, respectivamente) y les administraron tres tipos de tareas de razonamiento formal que correspondían a cada especialidad (el problema del péndulo, una prueba sobre conceptos de socialización política y una prueba consistente en un análisis literario). Los resultados detectaron diferencias importantes en la interacción de la especialidad y la tarea: los estudiantes obtuvieron puntuaciones de nivel formal más altas cuando ejecutaban la tarea que correspondía a su campo de especialidad frente a las restantes tareas. De hecho, existen otros muchos estudios que indican que los adultos difieren en la utilización de las operaciones formales según el grado de familiaridad que posean respecto a la tarea en cuestión. Resulta asimismo interesante señalar cómo el tema de la familiaridad de los sujetos con las tareas ha llevado a los psicólogos a la búsqueda de pruebas que posean una mayor validez ecológica, es decir, que impliquen una mayor relación con la realidad cotidiana, posibilitando así un conocimiento más preciso de la capacidad para resolver problemas formales.

Trabajos como éstos han ido dejando claramente establecido que el contenido de la tarea, contrariamente a la suposición piagetiana y a la propia denominación del pensamiento formal, posee una influencia definitiva en la resolución final del problema. En otras palabras, el sujeto de este estadio puede razonar formalmente con respecto a un tema, pero no con respecto a otro, dependiendo todo ello de sus expectativas, ideas previas y conocimientos sobre uno y otro. Por ello, en la actualidad todos los autores aluden a que variables tales como la familiaridad o el conocimiento previo que el sujeto tiene sobre la tarea, son determinantes a la hora de expresar un razonamiento formal adecuado.

3. Razonamiento científico, ideas previas y cambio conceptual en la adolescencia

En la última década se ha producido un desarrollo importante de la investigación en el ámbito que nos ocupa, aunque ha ido apareciendo con la denominación «habilidades de pensamiento científico» (Kuhn, Amsel y O'-Laughlin, 1988), en la línea de una tendencia general de los estudios cognitivos actuales de estudiar aspectos específicos de la mente humana y no ya capacidades generales o de amplio espectro (véase Voss, Wiley y Carretero, 1995, para una revisión). De hecho, resulta difícil en la actualidad hallar investigaciones empíricas bajo la denominación «pensamiento for-

mal». Ello se ha debido, por un lado, a la cada vez más extendida consideración de que la visión piagetiana es una especie de mapa demasiado general acerca del recorrido que efectúa la mente humana en su desarrollo y, por otro, a las críticas anteriormente mencionadas con respecto específicamente al propio pensamiento formal. Por ello, la razón de que se haya venido utilizando el término «pensamiento científico» u otros similares se debe a que, como se ha señalado anteriormente, es muy notoria la semejanza entre la manera en que Piaget e Inhelder conceptualizaron el pensamiento formal y los elementos básicos de la metodología científica. Si el lector repasa las características funcionales y los ejemplos de las páginas anteriores, podrá observar que existen grandes similitudes con los conceptos elementales de la metodología científica.

Por otro lado, la totalidad de las tareas de las dos obras de Piaget e Inhelder sobre el pensamiento formal, *De la logique de l'enfant a la logique de l'adolescent* (Inhelder y Piaget, 1955) y *La génése de l'idée* (Piaget e Inhelder, 1951) pertenecen al ámbito de las ciencias experimentales o a las matemáticas. Ello hace bastante razonable que toda esta línea de investigación haya tenido continuidad en los trabajos actuales sobre ideas previas y cambio conceptual, ya que a su vez la mayoría de las investigaciones realizadas bajo esta denominación se ocupan fundamentalmente de tareas y contenidos científico-naturales.

Como señalan Pfundt y Duit (1993) en su exhaustiva recopilación, las últimas décadas han asistido a una auténtica explosión de trabajos sobre las ideas de los alumnos —y, sobre todo, de adolescentes— acerca de los fenómenos científicos que se enseñan en la escuela. Este tipo de investigaciones ha mostrado que, a pesar de años de enseñanza académica, los adolescentes poseen una representación de los fenómenos físicos estudiados por Piaget e Inhelder mucho más cercana a la visión de la vida cotidiana que a la del mundo científico. Numerosos investigadores se han referido en los últimos años a las *concepciones equivocadas* de los alumnos, si bien este término ha recibido muchas críticas porque, aunque erróneas desde el punto de vista académico, representan también el genuino punto de vista del sujeto. Algunos ejemplos muy conocidos de este tipo de trabajos son los que muestran que la flotación es vista como producida por el peso de los objetos y no por su densidad (Baillo y Carretero, 1996), los que indican la existencia de una visión lamarckiana de la evolución en vez de darwiniana (según esta concepción, por ejemplo, si una jirafa con cuello inicialmente corto tiene que estirarlo mucho para alcanzar hojas verdes de un árbol, transmitirá un cuello alargado a sus crías, y de ahí procedería el largo cuello de las jirafas). Concepciones equivocadas semejantes han sido encontradas a propósito de las enfermedades y su transmisión (López Manjón y Carretero, 1996).

Al plantearse las características comunes que poseen todas estas ideas equivocadas sobre la ciencia, los investigadores han solido estar de acuerdo en las siguientes:

- no son correctas desde el punto de vista científico, pues violan principios básicos de la ciencia a la que se refieren, aunque dichos principios hayan sido enseñados durante años en la escuela;
- suelen estar guiadas por la percepción, la experiencia y el conocimiento cotidiano, de tal manera que en general son el resultado de un procesamiento superficial de la información en el que predominan el sentido común y la intuición;
- con frecuencia, poseen un carácter implícito, con lo que el sujeto no suele tener un acceso fácil ni inmediato a su formulación lingüística, sino que ésta debe ser potenciada por el profesor en el caso de que dichas ideas sean objeto de trabajo en el proceso de enseñanza;
- son específicas de dominio, por lo que se encuentran más influidas y relacionadas con otras ideas sobre ese dominio que con ideas más generales o con ideas sobre otros dominios;
- tienen un importante grado de estabilidad a lo largo de toda la vida, de tal manera que, una vez adquiridas, experimentan pocos cambios, lo que implica que son muy resistentes a las posibilidades de cambio conceptual; así, autores como Gardner (1993) se han referido al predominio que se da, incluso entre los adultos, de la «mente no escolarizada» que estaría repleta justamente de las ideas y creencias adquiridas tempranamente y que han sobrevivido al largo tránsito por el sistema educativo.

Sin embargo, a pesar de la mencionada resistencia, lo cierto es que nuestras ideas se transforman y modifican. ¿Cuál es el proceso mediante el que se produce dicho cambio? Justamente esto es lo que se han planteado los estudios al respecto (véase Schnotz, Vosniadou y Carretero, 1999, y Rodríguez Moneo, 1999, para un panorama de los trabajos actuales sobre cambio conceptual). Una de las visiones más aceptadas y discutidas por los distintos trabajos es la que propusieron hace tiempo Strike y Posner (Posner y otros, 1982; véase Strike y Posner, 1992, para una reformulación de esta posición). Básicamente, esta teoría está basada en presupuestos centrales de la filosofía de la ciencia y en algunas ideas de la teoría de la equilibración piagetiana, sobre todo en el papel que tiene el conflicto en la dialéctica asimilación-acomodación. Su argumentación básica es que el cambio conceptual se produce cuando se dan las siguientes condiciones:

- el sujeto experimenta una insatisfacción con su teoría, de tal manera que percibe anomalías en la manera en que dicha teoría explica el fenómeno del que se trate. Obviamente, esto supone una cierta toma de conciencia de las insuficiencias de la teoría, toma de conciencia que resulta imprescindible para iniciar el proceso de cambio: si no hay conciencia o percepción del conflicto o anomalía, es como si ésta no existiera;

- esto llevará el sujeto a la búsqueda de otras posiciones alternativas, que pueden ser generadas por él mismo o por exposición a una teoría que le propongan en la escuela, por ejemplo. Esta nueva posición debe ser claramente inteligible, es decir, que es preciso que el sujeto la comprenda al menos hasta cierto punto;
- la nueva teoría o representación de la realidad debe aparecer como inicialmente plausible, es decir, que debe ser capaz de resolver los problemas que no se resolvían con la teoría o representación precedente;
- por último, la nueva teoría adoptada por el sujeto debe abrir posibilidades para que aparezcan nuevos fenómenos que con la teoría anterior simplemente no parecían existir.

La pregunta fundamental que surge después de describir este proceso es si los adolescentes, comparados con otros sujetos de menos o más edad, son capaces de llevar a cabo un proceso de cambio conceptual cuando sus teorías se enfrentan a distintos conflictos o anomalías. Es preciso recordar que la propia Inhelder, en un celebrado e influyente trabajo junto a Karmiloff-Smith (Karmiloff-Smith e Inhelder,1974; Karmiloff-Smith, 1992), realizaba una sincera autocrítica de sus posiciones clásicas de los años cincuenta sobre el pensamiento formal, afirmando que incluso en los niños pequeños pueden encontrarse unas habilidades hipotético-deductivas incipientes, en las que el proceso de cambio conceptual a través de la falsación lógica resulta, sin embargo, bastante difícil. No obstante, cuando se trata de situaciones o problemas que pertenecen a la experiencia cotidiana del sujeto o al ámbito de lo que se puede experimentar u observar directamente, es posible que se den cambios conceptuales hacia modelos más complejos, aunque todavía alejados de la explicación científica. Tal ocurre, por ejemplo, con las ideas que los niños tienen a propósito de la alimentación: inicialmente convencidos de que toda la comida que entra en el cuerpo acaba saliendo, pueden llegar a construir una representación en la que entienden que el alimento que toman está relacionado con procesos vitales como el crecimiento, para lo que hace falta que el organismo asimile parte de los alimentos. El modelo científico de digestión está todavía lejos, pero al menos se ha dado ya un avance en relación con el modelo de partida, del que la asimilación de los alimentos por el organismo estaba completamente ausente.

En lo que respecta a los adolescentes y los adultos, hace ya tiempo que sabemos por investigaciones clásicas, como las de Nisbett y Ross (1980), que en una amplia variedad de dominios que van desde la interacción con nuestros semejantes (las impresiones persistentes que nos hacemos de las personas), hasta actitudes sobre problemas políticos y sociales, además de nuestras concepciones sobre temas científico-naturales, los humanos tendemos a mantener nuestras hipótesis e ideas previas a pesar de que la realidad nos demuestre lo contrario. En lo que respecta a los adolescentes, existen traba-

jos (Baíllo y Carretero, 1996) que han comparado sistemáticamente la influencia del razonamiento científico y del conflicto cognitivo sobre el cambio conceptual, encontrando diferencias moderadas entre adolescentes de 15 años y niños de 10. No obstante, entre los sujetos mayores no son más de la mitad, aproximadamente, los que llegan a cambiar su teoría sobre la flotación de los cuerpos ante las evidencias presentadas por sus propios razonamientos, o ante los conflictos presentados por el experimentador. Ello demuestra la persistencia en muchos adolescentes (y también en adultos) de las concepciones que ya se encontraban en niños y niñas de menor edad. Y eso es así a pesar de que la escuela ha confrontado -a veces repetidamente- a esos chicos y chicas con las explicaciones y los modelos científicos.

Con mucha frecuencia, el escolar aplicado que responde correctamente a las preguntas de un examen, sigue manteniendo concepciones intuitivas que están alejadas en mayor o menor grado de la explicación científica del hecho de que se trate. Las mayores capacidades lógicas que tienen adolescentes y adultos les permitirán razonamientos más complejos y abstractos que los de los niños, pero el cambio conceptual no se garantiza automáticamente por el acceso a un pensamiento más abstracto, ya que para que tal cambio ocurra se necesita la combinación de unas ciertas habilidades de razonamiento con suficiente información sobre los hechos que se traten de explicar y, sobre todo, con un modelo de relaciones en el que los diversos elementos del problema se conecten entre sí en un esquema explicativo coherente y cada vez más próximo al modelo científico. Tanto la información de base como el modelo de relaciones deben tener sentido y significado para el que aprende, lo que sólo sucede cuando se llevan a cabo actividades guiadas de construcción del conocimiento en las que las concepciones previas son puestas en relación con los nuevos significados, descubriéndose entonces las ventajas del modelo explicativo más complejo. No basta, pues, con aprender términos científicos, ni con saberse las definiciones, ni con conocer las fórmulas; hace falta, además, entender, dotar de significado, relacionar, conectar con otros conocimientos... y todo ello de forma no superficial y verbalista, sino como saber construido y elaborado. El que este proceso de adquisición deba ser educativamente guiado no quiere decir que tenga que ser simplemente transmitido, porque la mera exposición al modelo científico garantiza, tal vez, una buena nota a quien tenga capacidad para memorizarlo, pero en modo alguno asegura que se produzca la transformación profunda en que consiste el cambio conceptual.

El razonamiento adolescente, al igual probablemente que el de los adultos, se rige por criterios pragmáticos o funcionales en lugar de por criterios estrictamente lógicos, como Piaget pretendía en su caracterización original del pensamiento formal. En este sentido, nuestro pensamiento parece responder a criterios de supervivencia entre los que se incluye la tendencia a conservar ideas que nos sirven para interpretar y controlar los acontecimientos. Uno de los rasgos característicos de las concepciones espontáneas

sobre los fenómenos científicos y problemas formales es su alto poder predictivo en la vida cotidiana, por lo que resulta razonable que las ideas previas no se modifiquen ante la primera contrariedad. Pensemos en una situación tan sencilla como una pelota a la que se da una patada y rueda; niños, adolescentes y adultos tienden a pensar que cualquier objeto que se mueve lleva consigo una fuerza y que se requiere una fuerza constante para que el objeto se mantenga en movimiento; si el objeto se para, según esta concepción, es porque su fuerza se ha acabado. La explicación científica del hecho es muy diferente, pues las leyes de la dinámica sostienen que, una vez que se le ha comunicado una determinada velocidad, un cuerpo permanecerá en movimiento uniforme hasta que encuentre causas que lo aceleren o lo frenen. Pero ¿qué necesidad tienen niños, adolescentes y adultos de cambiar su idea de la fuerza continua que al final se agota? Mientras esa creencia resulte funcional, pervivirá como explicación plausible.

Son varios los factores que actúan a favor de la estabilidad o mantenimiento de las concepciones que no coinciden con la explicación científica. Algunos de esos factores están en el interior del sujeto y tienen que ver, por ejemplo, con la tendencia a evaluar nuestras hipótesis buscando siempre su confirmación, prestando sobre todo atención a las evidencias compatibles con las propias ideas y despreciando o ignorando las contradictorias, que tal vez se interpreten como simples excepciones; o tienen que ver con el hecho de que nuestras ideas sobre un hecho concreto suelen pertenecer a un conjunto de ideas más amplio o de nivel superior donde encajan perfectamente. Otros factores que favorecen el mantenimiento de esas concepciones pertenecen al ámbito de las creencias culturales y las representaciones sociales, que nos dan elaboradas respuestas a múltiples problemas que jamás sometemos a revisión (nuestra forma de entender por qué las personas son como son, las explicaciones sobre hechos sociales o culturales muy diversos, etc.). Otros, finalmente, tienen que ver con la forma en que se lleva a cabo la transmisión del conocimiento en la escuela, que hace compatible que el escolar aplicado de un par de párrafos más arriba obtenga una nota brillante en ciencias naturales al tiempo que, en el fondo, mantiene ideas y explicaciones muy alejadas del modelo científico.

Los seres humanos (niños, adolescentes, adultos) tenemos una fuerte resistencia a cambiar nuestras ideas sobre cualquier fenómeno; sólo cambiamos de teoría cuando disponemos de otra más completa que considere no sólo lo que la anterior explicaba, sino también los fenómenos nuevos. Este cambio parece especialmente difícil en el caso de las concepciones espontáneas, ya que en las situaciones cotidianas dichas concepciones suelen ofrecer explicaciones que parecen correctas, que funcionan, y que no hacen necesaria una revisión de nuestras convicciones.

Como han mostrado autores como Kuhn, Amsel y O'Laughlin (1988), niños de 7 y 10 años muestran ciertas habilidades de pensamiento científico en determinadas circunstancias, por lo que, como se ha visto en este

mismo libro a propósito de edades previas, la discontinuidad entre niños mayores y adolescentes no es tan radical como apuntaba la descripción piagetiana inicial. La transición del modo infantil de pensar al modo adolescente y adulto tal vez no sea, pues, tan abrupta como se suponía. Pero, en sentido contrario, el hecho de que adolescentes y adultos dispongan de herramientas lógicas más potentes no garantiza el cambio conceptual, es decir, la transformación de muchas de las ideas y explicaciones con las que los humanos tratamos de dar respuesta a los enigmas de la vida cotidiana o de la ciencia.

18. Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia

Alfredo Oliva

Los años de la infancia son muy importantes de cara a la formación de la personalidad; antes de la pubertad podemos ya apreciar en niños y niñas muchos rasgos y características que configuran una forma de ser y de actuar bastante definida; sin embargo, el período de la adolescencia será definitivo de cara al afianzamiento de la personalidad. Son demasiados los cambios que tienen lugar a nivel físico, cognitivo y social, como para que la personalidad no se vea afectada por ellos y permanezca inalterada. El adolescente deberá responder a la pregunta fundamental «¿quién soy yo?» y para encontrar la respuesta deberá afrontar algunas tareas durante los años que siguen a la pubertad. Así, tendrá que perfilar la imagen que tiene de sí mismo, adoptar algunos compromisos de carácter ideológico y religioso, elegir una profesión, definir su orientación sexual, optar por un estilo de vida y de relaciones, asumir valores de tipo moral, etc. Si el chico o la chica son capaces de solucionar la mayoría de estas tareas, habrán dotado a su yo de contenidos que estaban ausentes, dando un paso de gigante de cara a la formación de su carácter. No obstante, aunque tras la adolescencia la personalidad habrá adquirido mucha estabilidad, ello no quiere decir que no vayan a producirse cambios durante la adultez, ya que el proceso que se inició en la primera infancia continuará a lo largo de todo el ciclo vital, como se muestra en los capítulos 9, 13 y 22.

1. Desarrollo del autoconcepto

En el capítulo 13 quedaron expuestos los cambios que el autoconcepto experimentaba durante la niñez. Allí se vio cómo al final de los años escolares el concepto que niños y niñas tienen sobre sí mismos ha ganado en abstracción y complejidad, adquiriendo además una cierta organización y armonía. Con la llegada de la adolescencia se van a producir una serie de cambios físicos y psíquicos que van a tener una importante repercusión sobre el autoconcepto del sujeto, que experimentará modificaciones que pueden romper el equilibrio alcanzado en la etapa anterior (véase el Cuadro 18.1 para una visión sintética).

En cuanto a los *contenidos* que los adolescentes suelen incluir en el concepto de sí mismo, hay que destacar que los cambios físicos propios de la pubertad les obligarán a revisar la imagen que hasta entonces habían construido para incluir los nuevos rasgos que empiezan a configurar su nuevo cuerpo de adulto. No es extraño que, sobre todo en la adolescencia temprana, las definiciones que chicos y chicas hacen de sí mismos incluyan muchas referencias a características corporales, ya que su aspecto físico representa una de sus principales preocupaciones. Estas alusiones a su apariencia irán disminuyendo paulatinamente, siendo poco a poco sustituidas por rasgos referidos a su sistema de creencias, su filosofía de vida o sus expectativas de futuro. La responsabilidad de este cambio es de la mayor capacidad para la abstracción que caracteriza al pensamiento formal, que, unida a la tendencia a la introspección propia de estos años, incrementará a partir de la adolescencia media la propensión de chicos y chicas a definirse a partir de su interior psicológico, con frecuentes referencias a pensamientos, sentimientos, aspiraciones y deseos. También la importancia que adquieren durante estos años las relaciones sociales va a tener su reflejo en los contenidos del autoconcepto, aunque las simples referencias a vínculos personales más propias de la niñez («Tengo muchos amigos»), van a verse reemplazadas, en línea con lo comentado anteriormente, por las descripciones de sentimientos interpersonales («Me gusta la gente sincera»). Así, en el autoconcepto de los adolescentes más jóvenes aparecen las características o habilidades sociales que influyen sobre las relaciones con los demás, o las que determinan la imagen que los demás tienen de uno mismo.

También en la *estructura y organización* del autoconcepto van a tener lugar una serie de cambios importantes a lo largo de la adolescencia. En los primeros momentos que siguen a la pubertad, el concepto de sí mismo va a estar compuesto por unas primeras abstracciones que integrarán algunas características que guardan relación entre sí. Sin embargo, el adolescente no va a disponer aún del control cognitivo necesario para poner en relación los distintos elementos que componen el autoconcepto y construir una imagen de sí mismo integrada y diferenciada, por lo que estas primeras abstracciones permanecerán separadas y sin relacionarse entre sí. Esta incapacidad

Cuadro 18.1 Evolución del autoconcepto durante la adolescencia

Adolescencia temprana (11-14 años)		
Estructura, organización	*Contenidos destacados*	*Ejemplos*
Primeras abstracciones que integran características relacionadas; abstracciones compartimentalizadas, de forma que no se detectan ni integran las incompatibilidades.	Características o habilidades sociales que influyen sobre las relaciones con los demás o determinan la imagen que los demás tienen de uno mismo. Características referidas al atractivo físico.	«Soy tímido; me corto con los adultos pero también con mis compañeros.» «En mi casa se me ocurren muchas cosas divertidas, pero con mis amigos no.»
Adolescencia media (15-17 años)		
Estructura, organización	*Contenidos destacados*	*Ejemplos*
Primeras conexiones entre las abstracciones y entre rasgos opuestos; confusión ante la existencia de características contradictorias.	Diferenciación de atributos en función de situaciones y roles diferentes.	«Soy muy inteligente para unas cosas y torpe para otras.» «No entiendo cómo me llevo tan bien con mis compañeros y tan mal con mis hermanos.»
Adolescencia tardía (18-21 años)		
Estructura, organización	*Contenidos destacados*	*Ejemplos*
Abstracciones de orden superior que integran abstracciones más elementales y que resuelven las contradicciones.	Rasgos y atributos relacionados con los roles que se desempeñan; los atributos se refieren a valores y creencias personales, así como a convicciones morales.	«Soy una chica flexible: seria y formal para trabajar, pero jaranera para divertirme.» «Me interesan muchas cosas, pero soy algo indeciso.»

FUENTE: Palacios, 1999a.

para integrar características que pueden resultar contradictorias tiene un aspecto positivo, que es evitarle los conflictos emocionales que pudieran derivarse de estas incongruencias. Con el avance de la adolescencia, van a establecerse las primeras conexiones entre abstracciones y entre rasgos que pueden ser opuestos. La toma de conciencia de estas contradicciones entre sus distintos «yoes» puede empezar a ocasionar al chico o chica cierto malestar o confusión, lo que podría explicar algunas actitudes y comportamientos incoherentes que con frecuencia se observan en la adolescencia. Hay que tener en cuenta que durante la adolescencia se amplían los contextos en los que chicos y chicas participan y se asumen nuevos roles; cada uno de estos contextos va a tener su importancia y proporcionará informa-

ción al joven sobre su imagen, ejerciendo una influencia distinta según las demandas que planteen al chico o la chica: los padres pueden pedir obediencia, respeto y amabilidad; los iguales lealtad o amistad; su pareja, ternura y compromiso; la escuela, esfuerzo y disciplina. Es de esperar que el autoconcepto incluya o refleje esas diferencias entre contextos y no sea algo monolítico, sino que por el contrario tenga diversos componentes, dando lugar a un autoconcepto múltiple. El grado de coherencia o similitud entre estos componentes variará mucho de un sujeto a otro dependiendo de distintos factores, como, por ejemplo, de las discrepancias entre lo que padres, educadores e iguales esperen del adolescente.

Será en la adolescencia tardía, y con el avance en el pensamiento formal, cuando la capacidad de coordinar abstracciones simples en abstracciones de orden superior hará que el joven pueda integrar en un autoconcepto coherente todas esas imágenes diferentes e incluso contradictorias. Por ejemplo, la chica puede entender que es una persona muy flexible que se muestra responsable y comprometida con las tareas escolares, a la vez que bromista y divertida con su grupo de amigas, y tierna y cariñosa cuando está con su novio, sin que ello le cause ningún conflicto de identidad.

Sin embargo, antes de que se llegue a construir ese concepto de sí mismo coherente e integrado, en algunos casos, las contradicciones entre los componentes del autoconcepto pueden llegar a ser tan acusadas y el adolescente tener una visión tan fragmentada e incoherente de sí mismo, que llegue a mostrarse desconcertado e inseguro sobre quién es realmente, sintiendo una verdadera preocupación acerca de cuál es su verdadero yo y cuál su yo falso. Sobre todo porque, con frecuencia, chicos y chicas tratan de ajustarse a las expectativas que los demás tienen respecto a ellos, expectativas que, como veíamos más arriba, pueden ser diferentes entre padres, educadores o amigos, incluso pueden variar entre unos amigos a otros. A este respecto, Susan Harter (1996) habla del *falso yo* como una especie de actuación o representación ante los demás, que puede llevar al adolescente, en un intento de agradar y de ser aceptado, a expresar cosas que no siente. Por ello, no es extraño que estas conductas de *falso yo* sean más frecuentes en los chicos más necesitados del apoyo de padres y compañeros. De todas formas, estas conductas pueden ser también vistas como un fenómeno normativo ligado a la exploración de roles y opciones característica de la adolescencia.

Otro aspecto derivado de la capacidad del pensamiento formal para pensar en lo hipotético o posible es que el adolescente empezará a tomar conciencia de la diferencia entre su autoconcepto o *yo real* (la forma en que se percibe) y su *yo ideal* (cómo le gustaría verse) (Harter, 1998). Esta disparidad irá aumentando a lo largo de la adolescencia como consecuencia del mayor grado de diferenciación cognitiva, y la madurez psicológica traerá consigo una mayor discrepancia entre la imagen del yo ideal al que aspira el sujeto y la realidad de las faltas y limitaciones que encuentra en su yo real. Aunque esta disparidad, sobre todo cuando es muy acusada, puede su-

poner una autoestima más baja que lleve a un peor ajuste psicológico, en otros casos puede llevar al sujeto a plantearse mayores exigencias, convirtiéndose en un estímulo para el cambio.

2. La autoestima durante los años de la adolescencia

Si el autoconcepto se multiplica o diversifica al llegar la adolescencia, es de esperar que la autoestima, que incluye los aspectos valorativos y afectivos ligados a dicho autoconcepto, siga una trayectoria similar. Durante los años previos a la adolescencia, la autoestima había comenzado a diversificarse, y ya era frecuente que niños y niñas se valorasen a sí mismos de forma diferente en distintos dominios como el aspecto físico, el rendimiento académico o las relaciones con padres e iguales. Este proceso va a continuar en la adolescencia, entrando además en escena nuevas dimensiones como las relaciones afectivo-sexuales, las capacidades relacionadas con la orientación profesional o el atractivo físico. Teniendo en cuenta que las competencias de un chico o una chica diferirán de un dominio a otro, habrá que esperar cierta disparidad entre los niveles de autoestima que un mismo adolescente presenta en cada área o dominio. Por ejemplo, una chica puede mostrar unas buenas aptitudes para la mayoría de las materias escolares, lo que le hará sentirse muy satisfecha con ella misma cuando de asuntos académicos se trata; en cambio, tal vez la autovaloración de su atractivo físico no sea tan favorable, y se sentirá más insegura en sus relaciones con chicos. Además de estas autoestimas parciales, encontraremos una autoestima de carácter global, como ya se vio en los capítulos 9 y 13. El nivel que presente cada sujeto en esta autoestima global dependerá tanto de sus competencias, como de la importancia que atribuya a cada dominio, como se ilustró en el Cuadro 13.3. Así, un chico para el que el rendimiento académico es muy importante y que obtiene malas notas, puede tener una autoestima global baja a pesar de sus altas puntuaciones en la autoestima referida a otros aspectos para él menos importantes; y una chica que da mucha importancia a las relaciones interpersonales, en las que las cosas le van muy bien, puede tener una autoestima global alta a pesar de su más baja autoestima en cuestiones para ella menos importantes. En este punto hay que señalar importantes diferencias en función del género, ya que si para las chicas el atractivo físico o las habilidades interpersonales son lo que mejor predice su autovaloración global, entre los chicos las habilidades deportivas o el sentimiento de eficacia ocupan un lugar prioritario.

A pesar de la importancia que las relaciones con los iguales adquieren de cara a predecir el nivel de autoestima, las relaciones con los padres van a continuar ejerciendo una poderosa influencia. Así una alta cohesión familiar y una percepción positiva por parte de unos padres que muestren hacia sus hijos un alto grado de afecto y un control democrático, favorecerán en

Figura 18.1 Relación entre el nivel de autoestima de chicos y chicas adolescentes y el estilo disciplinario de sus padres

Puntuación en autoestima
32
30
28
26
24
22
20
Democrático
Permisivo
Autoritario
Indiferente
ESTILO PARENTAL

FUENTE: Oliva, Parra y Sánchez, 1998.

ellos una autovaloración positiva, como muestra la Figura 18.1 (Oliva, Parra y Sánchez, 1998).

La popularidad entre los iguales adquiere un significado especial para la mayoría de los chicos y chicas, por lo que la competencia social y el ser valorado y aceptado por los amigos y compañeros será un indicador fiable del nivel global de autoestima. Sin embargo, un énfasis excesivo en el grupo también puede tener consecuencias negativas, ya que al estar tan centrado en conseguir la aprobación del grupo, el adolescente puede mostrar un escaso interés por otros dominios, y no esforzarse demasiado por mejorar su rendimiento académico o sus relaciones familiares. Dubois, Bull, Sherman y Roberts (1998) encontraron que los adolescentes que situaban en los iguales su principal fuente de autoestima solían presentar un menor rendimiento académico y más problemas conductuales. Por el contrario, aquellos que estaban más orientados hacia la escuela y la familia se mostraban más susceptibles a los problemas depresivos y emocionales. Estos resultados sugieren que un énfasis excesivo en un dominio en detrimento de otros no resulta demasiado adaptativo, y que el equilibrio entre distintos dominios predice una menor incidencia de problemas tanto interiorizados (ansiedad, inseguridad, miedo...) como exteriorizados (retraimiento social, agresión...)

Otras variables que también van a influir sobre el nivel de autoestima pueden ser el hecho de padecer algún tipo de enfermedad crónica o incapa-

cidad física, o el pertenecer a alguna minoría étnica. En este último caso, los datos son algo contradictorios, ya que los estereotipos negativos asociados a ciertas minorías pueden llevarnos a pensar que, en la medida en que chicos y chicas vayan tomando conciencia de que pertenecen a un grupo minoritario que sufre el prejuicio y la discriminación social, experimentarán una merma en su autoestima. Sin embargo, algunos estudios han encontrado lo contrario (Phiney, Chavira y Williamson, 1992), tal vez porque la autoestima depende del apoyo que se recibe por parte de los miembros del propio grupo, que puede llevar al adolescente a sentirse orgulloso de su pertenencia étnica.

En cuanto a los cambios en los niveles de autoestima durante la adolescencia, la mayoría de estudios coinciden en señalar un acusado descenso durante los años iniciales. Hay diversas razones que pueden servir para explicar este descenso. Así, los *cambios físicos* propios de la pubertad van a hacer que en un principio el adolescente se sienta insatisfecho con su cuerpo; el hecho de que nuestra cultura sea especialmente exigente en cuanto al atractivo físico que debe poseer la mujer, justifica que haya un mayor porcentaje de chicas que se muestran descontentas con su aspecto, y que el descenso en la autoestima sea más acusado entre ellas que entre los chicos. Otras razones para este descenso tienen que ver con el paso de la educación primaria a secundaria, que lleva aparejados importantes *cambios en el contexto escolar* (Wigfield y otros, 1991). El posible cambio de la escuela al instituto hará que chicos y chicas pasen de ser los alumnos mayores que conocen todos los recursos disponibles y se mueven con soltura en el colegio, a ser los más pequeños y novatos en el nuevo centro. A ello hay que añadir el probable cambio de compañeros y profesores, y el aumento de las exigencias y de la competitividad, no sólo a nivel académico, sino también en el ámbito deportivo, ya que ahora no se trata de jugar para divertirse, sino de jugar bien para destacar y formar parte del equipo del colegio o del barrio. Otro aspecto a destacar es el *inicio de las relaciones heterosexuales* y la nueva tarea de búsqueda de pareja, que añadirán más presión y contribuirán a que chicos y chicas se sientan más inseguros.

Tras ese descenso inicial, lo usual es que la autoestima comience a recuperarse según el adolescente vaya encontrándose más seguro en sus nuevos roles. Sin embargo, también en este aspecto vuelven a aparecer importantes diferencias en función del género, ya que mientras que en los chicos la autoestima va a seguir una clara línea ascendente, entre las chicas los niveles se van a mantener bajos e incluso pueden descender (Gilligan, Lyons y Hammer, 1990; Block y Robins, 1993). Estas diferencias pueden explicarse claramente por los procesos de socialización, que a partir de la pubertad tienden a ampliar el abanico de posibilidades y experiencias que se ofrecen al chico (llegar más tarde a casa, coger el coche de los padres o ir de vacaciones con los amigos), y a restringirlo para las chicas.

3. A la búsqueda de la identidad personal

Desde que a finales de la década de 1960 Erikson aludiese a la formación de la identidad personal como la principal tarea que deben resolver los adolescentes, el estudio de este aspecto adquirió carta de naturaleza en el campo del desarrollo del yo. El concepto de identidad está estrechamente vinculado con el de autoconcepto; sin embargo, mientras que este último depende en gran medida del desarrollo cognitivo, la identidad es un fenómeno psicológico bastante complejo de naturaleza psicosocial. Así, aunque los componentes cognitivos son importantes, pues la capacidad para pensar sobre sí mismo de forma abstracta ayudará al adolescente a tomar conciencia de su papel en la sociedad, el sentimiento de identidad incluirá otros componentes. Por una parte, el sujeto debe experimentar un sentimiento de integridad personal, de forma que sus acciones y decisiones sean coherentes entre sí y conformen un estilo propio por el que se defina a sí mismo y sea reconocido por los demás. Es importante que este estilo tenga cierta estabilidad a lo largo del tiempo y a través de distintas situaciones. Además, hay que tener en cuenta que esta identidad, a pesar de ser una característica personal, es experimentada en un contexto social determinado, en el que el sujeto establece una serie de relaciones y experimenta diversos roles. Esta identidad va a incluir las normas de los grupos en los que el adolescente se integra, los valores que interioriza, su ideología personal y los compromisos que asume, y va a recoger las experiencias del pasado para dar significado al presente y para dirigir su conducta futura. En definitiva, se trata de una estructura u organización interna construida por el sujeto que agrupa todas aquellas características que definen su forma ser.

En el modelo de Erikson sobre el desarrollo psicosocial a lo largo del ciclo vital, la adolescencia representa la quinta etapa y supone un momento clave en la formación de la personalidad (Erikson, 1968). Recordemos que cada etapa está caracterizada por una crisis que gira alrededor de un tema o tarea dominante y que puede resolverse positivamente, con la consecución de un determinado logro, o negativamente, con el correspondiente fracaso. Aunque estas crisis pueden ser vividas por el sujeto como un estadio de confusión e incertidumbre, representan un momento crucial y necesario en el que el desarrollo puede seguir distintas trayectorias. Tras la pubertad, se va a producir una crisis de identidad como consecuencia de la transición de la niñez a la adolescencia y de todos los cambios propios de esta etapa, que van a llevar al chico o a la chica a sufrir un sentimiento de despersonalización y de extrañeza de sí mismo. Este estado de crisis, con su búsqueda correspondiente, proporcionará el empuje necesario para el desarrollo de la identidad, por lo que resulta necesaria. Durante estos años, chicos y chicas explorarán distintas opciones y experimentarán diversos roles, para de forma progresiva, comenzar a adoptar algunos compromisos. Para Erikson, estos momentos de búsqueda y de dudas representan una especie de *morato-*

ria o espera en la que el adolescente trata de encontrar su lugar en la sociedad. Aunque en la mayoría de los casos esta crisis se resolverá de forma satisfactoria con el logro de una identidad personal, algunos adolescentes o jóvenes pueden seguir sin adoptar compromisos, en una situación que Erikson denominó de confusión o difusión de identidad y que representaría el fracaso en esta etapa. Se trataría de jóvenes que encuentran amenazante y conflictiva toda toma de decisiones y que se sienten incapaces de definirse psicosocialmente, quedando atrapados en una situación de aislamiento y alienación.

3.1 El estatus de identidad

Si Erikson basó su teoría en la observación y en la práctica clínica, fue James Marcia quien dio más apoyo empírico a los estatus de identidad. Este autor construyó una entrevista semiestructurada (Marcia, 1966), en la que preguntaba acerca de las decisiones y compromisos que chicos y chicas habían adoptado en relación con asuntos vocacionales e ideológicos. A partir de las respuestas dadas por los adolescentes, Marcia estableció cuatro niveles o estatus de identidad, que vienen definidos por dos criterios fundamentales: el hecho de haber atravesado o no una crisis de identidad por una parte, y, por otra, haber adoptado o no compromisos personales a nivel ideológico o vocacional. En el Cuadro 18.2 podemos observar los estatus que resultan de cruzar esas dos dimensiones:

Cuadro 18.2 Niveles o estatus de identidad

Estatus	Crisis	Compromiso
Difusión	No	No
Identidad hipotecada	No	Sí
Moratoria	Sí	No
Logro de identidad	Sí	Sí

La identidad difusa o *difusión de identidad* es el estatus de aquellos sujetos que no han adoptado ningún compromiso firme en el terreno vocacional e ideológico y no están explorando distintas alternativas de cara a adoptarlo en un futuro; algunos de estos sujetos exploraron posibilidades en el pasado, pero renunciaron luego a seguir intentándolo.

La *identidad hipotecada* correspondería a chicos o chicas que ya han adoptado un compromiso personal, pero que lo han hecho sin haber atravesado ningún proceso de búsqueda o exploración. Es muy posible que se hayan aferrado a una serie de valores o creencias sugeridos por otras personas

sin haber llegado a considerar otras alternativas. Por ejemplo, pensemos en el chico que decide estudiar Derecho porque sus padres son abogados y siempre esperaron que su hijo también lo fuera.

La *identidad en moratoria* corresponde a chicos y chicas que se hallan en pleno proceso de búsqueda y experimentación, sin que aún hayan llegado a decidirse por una opción u otra. Tienen en cuenta diversas posibilidades, examinan sus pros y sus contras, y aún encuentran dificultades para tomar una decisión, por lo que se trata de adolescentes que están sumidos en plena crisis de identidad.

Por último, la identidad lograda o *logro de identidad* representa el estatus final en el que se sitúan jóvenes que han llegado a compromisos firmes y duraderos tras haber atravesado una crisis o moratoria. Sería el resultado del análisis de todas las alternativas posibles, y la elección y el compromiso con una de las opciones.

Además de la entrevista sobre el estatus de identidad elaborada por Marcia, otros autores han desarrollado cuestionarios que permiten evaluar el estatus de identidad. El más utilizado es el cuestionario para evaluar el estatus de identidad *(Extended Objetive Measure of Ego Identity Status, EOM-EIS)* desarrollado por Grotevant y Adams (1984) en su primera versión, y por Adams, Bennion y Huh (1989) en la más reciente. Está compuesto por 64 items agrupados en dos subescalas; la subescala ideológica explora los contenidos referidos a religión, política, filosofía de vida y vocación, mientras que la subescala interpersonal se centra en los aspectos referidos a amistades, relaciones de pareja, aficiones y roles de género, por lo que esta entrevista representa una importante ampliación sobre las dos áreas inicialmente consideradas por Marcia. En el Cuadro 18.3 se presentan algunas de las preguntas de esta entrevista.

3.2 Evolución del estatus de identidad

Aunque no podemos considerar que los cuatro niveles en el estatus de identidad representen fases evolutivas que se suceden entre sí en un orden fijo, resulta razonable pensar que la transición desde la adolescencia a la adultez irá marcada por la adquisición de una identidad personal cada vez más sólida y asentada. Chicos y chicas evolucionarían desde el inicio de la adolescencia en que se situarían en un estado de difusión, con escaso interés hacia las cuestiones relacionadas con la identidad, a una segunda etapa en la que el surgimiento de las primeras dudas y búsquedas marcarían el comienzo de la moratoria, para terminar finalmente con el logro de la identidad personal. Waterman (1982) ha denominado *modelo progresivo* a esta secuencia, que representa la trayectoria más esperable. El estatus de logro alcanzado no tiene por qué ser definitivo, ya que algunos sujetos pueden empezar a cuestionar muchos de los compromisos adquiridos, evolucionando hacia un

Cuadro 18.3 Items extraídos de la escala EOM-EIS y referidos a las áreas vocacional e ideológica

Difusión de identidad
— No pienso mucho en la religión. Me da igual una cosa que otra.
— Todavía no he elegido la carrera que quiero seguir, pero de momento, y mientras encuentro algo mejor, cualquier cosa me vale.

Identidad hipotecada
— Creo que pienso como mis compañeros sobre política, y hago lo mismo que ellos en cuanto a votar y esas cosas.
— Mis padres decidieron hace tiempo la carrera o trabajo en que me tengo que meter y estoy siguiendo sus planes.

Moratoria
— No estoy seguro de lo que significa la religión para mí. Me gustaría decidirme pero aún estoy dándole vueltas
— No acabo de decidirme a nivel profesional. Hay muchas carreras que me interesan.

Logro de identidad
— He pensado mucho en mis ideas políticas, y estoy de acuerdo con algunas ideas de mis padres y en desacuerdo con otras.
— Me ha costado mucho decidirme, pero ahora sé qué carrera quiero seguir.

FUENTE: Adams, Bennion, y Huh, 1989.

estado de moratoria que desembocaría en la adquisición de una identidad diferente. Sin embargo, existen otras posibilidades dentro de este modelo progresivo, y algunos estudios han encontrado que la trayectoria más frecuente es la seguida por los adolescentes que situados en una identidad hipotecada empiezan a cuestionar estos compromisos (moratoria) para terminar sustituyéndolos por otros más personales que les sitúan en un estatus de logro de identidad (Kroger, 1993). Pensemos, por ejemplo, en el caso de una chica que abandona las opciones ideológicas que había asumido en gran parte para responder a las expectativas de sus padres, para decidirse por unos nuevos compromisos políticos o religiosos fruto de la reflexión y la elección personal.

Aunque el modelo progresivo representa la trayectoria más deseable, Waterman (1982) apunta la posibilidad de que algunos adolescentes sigan un *modelo regresivo* en el que se abandonan situaciones de identidad lograda o hipotecada, sin encontrar un sustituto adecuado a esa identidad, quedando atrapados en una situación de difusión de identidad. Igualmente, sujetos que se encuentran en situación de crisis o moratoria pueden cesar en su búsqueda sin que hayan adoptado compromisos satisfactorios, viéndose

inmersos en situaciones de difusión de identidad. Por último, el *modelo de estancamiento* se referiría a aquellos jóvenes que permanecen de forma indefinida en situaciones de difusión, o que realizan elecciones que le sitúan también de forma permanente en una identidad hipotecada.

En cuanto al momento en que chicos y chicas suelen alcanzar el logro de la identidad, Erikson (1968) suponía que la crisis de la identidad era algo propio de la adolescencia temprana y que la evolución quedaba resuelta en la mayoría de los casos en el período comprendido entre los 15 y los 18 años. Sin embargo, todos las datos de que disponemos hoy día nos indican que estas previsiones eran demasiado optimistas, ya que es hacia el final de la adolescencia cuando chicas y chicos empiezan a alcanzar el estatus de moratoria, siendo algo inusual encontrarnos con identidades logradas por debajo de los 20 años. Incluso en algunos estudios realizados sobre adultos se ha encontrado una minoría de sujetos en situación de logro y unos altos porcentajes de identidades hipotecadas. Tal vez las condiciones sociales actuales no sean las más favorable para promover la adquisición del logro de la identidad personal, pues ejercen una importante presión sobre el sujeto, limitando su capacidad de elección y creando una tensión entre individuo y sociedad que tiende a generar alienación, confusión y pérdida de autenticidad (Cotè, 1996; Gecas y Burke, 1995). A la luz de los datos disponibles, cada vez resulta más difícil mantener la idea del logro de la identidad como tarea que se culmina en la adolescencia. Sin duda, estamos ante un proceso que hunde sus raíces en la infancia y se extiende a lo largo de todo el ciclo vital, con períodos de exploración y períodos de consolidación, aunque los períodos en los que se producen importantes cambios contextuales, como la adolescencia, representan un momento crítico en la adquisición de la identidad.

3.3 Desfases en el logro de la identidad

Una de las características que Erikson atribuyó al logro de la identidad es la globalidad o integridad y coherencia; sin embargo, esta idea no parece verse apoyada por la investigación, ya que cuando se tienen en cuenta diversas áreas o dominios, es bastante infrecuente que los sujetos se hallen en el mismo estatus de identidad en las diferentes áreas exploradas. Así, Archer (1989) encontró que sólo un 5% de los adolescentes estudiados presentaban el mismo estatus en todas las áreas, lo que parece echar por tierra la idea de la identidad como algo homogéneo que el sujeto alcanza globalmente. En clara sintonía con la teoría focal de Coleman (1980), es bastante razonable que la adopción de compromisos en distintas áreas se produzca de forma secuenciada a lo largo de la adolescencia. Así, una chica puede tener muy claras sus preferencias a nivel de relaciones interpersonales y de religión (logro), pero estar aún dándole vueltas a la elección de la carrera que quiere seguir (moratoria), y ni siquiera haberse planteado cuáles son sus preferencias po-

líticas (difusión). Sin embargo, a pesar de estas diferencias entre identidades, existirá una tendencia evolutiva a que se vaya alcanzando una cierta integridad entre todos los componentes y, como señala Grotevant (1992), alrededor de un componente o dominio que resulte especialmente relevante para el sujeto, se irán construyendo los demás. Por ejemplo, un adolescente que muestre en lo interpersonal una determinada identidad, muy prosocial y orientada hacia el apoyo a los demás, puede elegir una profesión que se ajuste a ella y hacerse trabajador social, sosteniendo además ideas políticas acordes con esta orientación. Bosma (1992) ha estudiado los componentes que chicos y chicas consideran más relevantes de cara a la definición de su identidad, encontrando que son los contenidos relacionados con los estudios y la profesión los que ocupan el primer lugar, aunque también parece que es precisamente en relación con los aspectos profesionales donde la identidad se alcanza de forma más tardía.

3.4 Factores que influyen en el logro de la identidad

El logro de la identidad implica la libre elección por parte del sujeto de una serie de opciones o compromisos, aunque el contexto social va a ejercer una importante presión sobre el adolescente, condicionando las elecciones que realiza. Si nos situamos en el *contexto familiar*, hay que señalar la influencia que el tipo de relaciones familiares y los estilos parentales van a ejercer sobre el logro de la identidad por parte del adolescente. Hoy día existe un consenso generalizado en que chicos y chicas que viven en familias democráticas, que les ofrecen la oportunidad de expresar y desarrollar sus propios puntos de vista y tomar sus decisiones en un entorno de aceptación y apoyo, son quienes tienen más facilidades para alcanzar un sentimiento de identidad personal. Se trata de familias que alientan en sus hijos la exploración y el proceso de individuación. Otras situaciones familiares representan contextos menos favorables; tal es el caso de los chicos y chicas que viven en hogares donde impera un clima excesivamente autoritario, ya que tenderán a seguir el camino que sus padres han trazado para ellos y adoptarán identidades hipotecadas. En algunos casos, estos adolescentes podrán rebelarse contra sus padres y tomar sus propias opciones, aunque al no contar con el apoyo parental tendrán más difícil el paso de la moratoria a una situación de logro de identidad. Entre los hijos de padres permisivos también será frecuente encontrarnos con identidades hipotecadas, ya que al tratarse de chicos poco acostumbrados a que sus padres les exijan que tomen decisiones, pueden optar por la solución más fácil y tomar prestadas sus preferencias; aunque también es posible que estos adolescentes tiendan a rehuir la adopción de compromisos serios, permaneciendo en situaciones de difusión de identidad, algo que suele ser igualmente frecuente entre hijos de padres indiferentes (Makstrom-Adams, 1992).

Grotevant (1992) ha señalado la diferencia existente entre los componentes recibidos y los componentes elegidos de la identidad. Los primeros representan aquellos aspectos sobre los que el sujeto no tiene ninguna posibilidad de elección, como el género, la raza, o la cultura de procedencia, que van a representar el contexto para la elección de los restantes componentes. Así, el hecho de ser una chica, de raza gitana, y que vive en nuestro país, constituirá el núcleo en la formación de su identidad, a la vez que condicionará las opciones disponibles. Por lo tanto, el *entorno social y cultural* representa un factor muy influyente, de forma que determinadas culturas muy tradicionales y con normas y pautas educativas muy rígidas, como la gitana (o como la de Samoa, por poner otro ejemplo), tienden a promover identidades hipotecadas en la mayoría de los sujetos. En cambio, la cultura occidental suele dejar al individuo un mayor margen de libertad que le lleva con más frecuencia al logro de la identidad. Además, existen algunas evidencias según las cuales formar parte de una minoría étnica representa un hándicap en el proceso de construcción de la identidad. Estos adolescentes deberán enfrentarse a la difícil tarea de elegir entre los valores propios de su grupo étnico y los imperantes en la cultura mayoritaria. En algunos casos, la presión del grupo minoritario por preservar sus propias señas de identidad será tan fuerte que sus miembros se verán abocados a hipotecar su identidad. En otras ocasiones, los sujetos estarán inmersos en una crisis o moratoria tan acusada que puede resolverse con la regresión a una difusión de identidad. Todo ello sin olvidar que frecuentemente los grupos minoritarios sufren discriminación por parte de la cultura dominante, por lo que sus miembros tienen menos alternativas a explorar y entre las que elegir.

En cuanto a la influencia del *género*, sin duda representa uno de los aspectos más polémicos en relación con la adquisición de la identidad. Las primeras investigaciones que analizaron las diferencias entre chicos y chicas solían encontrar más dificultades entre estas últimas, ya que las mujeres presentaban tasas más altas de identidades hipotecadas. Sin embargo, cuando los estudios incluyen una amplia variedad de contenidos, y no sólo los aspectos ideológico y vocacional, aparecen algunas matizaciones, ya que mientras que los chicos siguen estando por delante en los componentes ideológicos o intrapersonales, en los aspectos interpersonales son las chicas quienes tienden a alcanzar antes el logro de identidad (Patterson, Sochting y Marcia, 1992). Estos resultados pueden estar poniendo de manifiesto las diferencias de género en los procesos de socialización, más restrictivos para las adolescentes cuando de aspectos profesionales se trata; es por ello esperable que las diferencias vayan suavizándose con el cambio en las expectativas sociales hacia la mujer. De hecho, algunos estudios recientes encuentran entre las chicas estatus de identidad más avanzados que entre los chicos de la misma edad (Lacombe y Gay, 1998).

3.5 Identidad y ajuste psicológico

En el marco teórico desarrollado por Erikson, el logro de la identidad puede considerarse un requisito para un ajuste psicológico óptimo, ya que representa el resultado de la resolución positiva de la crisis de la adolescencia. El sentimiento de identidad representa la integridad entre los distintos componentes que forman la personalidad del sujeto y sirve para dotar de significado a sus acciones. Por ello, no es extraño que algunos estudios hayan intentado establecer relaciones entre los niveles o estatus de identidad y determinadas características psicológicas. Aunque la mayoría de estos estudios son de carácter correlacional, y sólo pueden establecer asociaciones y no relaciones causales, tienden a considerar que el estatus de identidad influirá sobre el comportamiento del sujeto como si se tratase de un rasgo más o menos estable de su personalidad. Se han encontrado relaciones con características socioemocionales, cognitivas y comportamentales: en general, el estatus de logro de identidad es el que aparece asociado a características más positivas, y el de difusión a rasgos menos favorables, con los estados de moratoria e identidad hipotecada ocupando posiciones intermedias.

El estado de *difusión* es el que resulta más desadaptativo y aparece más frecuentemente asociado a trastornos psicológicos (Waterman, 1992), ya que estos adolescentes presentan niveles altos de ansiedad y de síntomas depresivos, así como una escasa autoestima. En sus relaciones sociales se muestran conformistas e influenciables, con dificultades para el establecimiento de relaciones de cooperación y de intimidad. Muestran una orientación evitativa, ya que eluden afrontar los problemas y las situaciones conflictivas. No es extraño que entre estos adolescentes encontremos los niveles más altos de consumo de drogas.

Los sujetos con *identidad hipotecada* presentan una mezcla de rasgos positivos y negativos. Entre los rasgos favorables hay que destacar la alta autoestima, la baja ansiedad y la escasa incidencia del consumo de drogas. Estos chicos y chicas comparten con los que se encuentran en logro de identidad unos buenos índices de bienestar emocional, por lo que parece que en relación con estos aspectos el hecho de haber adoptado algunos compromisos es la variable más relevante. En el otro plato de la balanza hay que situar otras características menos positivas; así, suelen ser adolescentes excesivamente obedientes y dependientes de sus padres, que muestran actitudes conformistas, rígidas y autoritarias, y que sostienen relaciones muy estereotipadas, por lo que tienen dificultades para establecer relaciones de intimidad. Como ha señalado Berzonsky (1992), son sujetos que sostienen una orientación normativa y tratan de ajustarse a las expectativas sostenidas por figuras importantes para ellos, como los padres.

Algo parecido ocurre con los adolescentes en *moratoria*, en quienes también va a darse una combinación de rasgos positivos y negativos. El

lado menos favorable de estos chicos y chicas, representado por una baja autoestima y un elevado nivel de ansiedad e indecisión, estaría asociado al momento de crisis que atraviesan, por lo que es razonable pensar que se trata de una situación transitoria. Estos adolescentes van a compartir muchas características positivas con aquellos que ya han alcanzado el logro de identidad: las actitudes sociales flexibles, la conducta prosocial o la orientación hacia la información. Presentan niveles de consumo de drogas algo superiores a los de los adolescentes en identidad hipotecada e inferiores a quienes se encuentran en difusión, aunque las diferencias más importantes están relacionadas con las motivaciones que le llevan a este consumo, asociadas a la búsqueda y la experimentación propias de la moratoria (Jones, 1992).

Aquellos sujetos que han alcanzado el *logro de identidad* son quienes se muestran más maduros y autónomos. Se trata de chicos y chicas con mucha autoestima y confianza en sí mismos que presentan escasa ansiedad y suelen tener un estado emocional favorable. Alcanzan los niveles más complejos de desarrollo moral y sostienen relaciones sociales caracterizadas por la cooperación y el apoyo a los demás, estableciendo relaciones de intimidad con relativa facilidad. Al igual que los sujetos en moratoria, cuando se trata de afrontar problemas y tomar decisiones, manifiestan una orientación hacia la información, mostrándose abiertos y flexibles, y tratando de evaluar toda la información disponible, aunque la circunstancia de haber adoptado ya una serie de compromisos puede limitar algo esta flexibilidad en relación con quienes aún se hallan en moratoria. El hecho de que en algunas ocasiones los sujetos en logro de identidad no muestren características tan positivas, tal vez nos esté indicando que no basta con tener en cuenta si el adolescente ha adoptado o no compromisos, sino también en qué medida estos compromisos son significativos y satisfactorios, y se ajustan a las expectativas que tenía.

4. Roles y estereotipos de género

Durante los años de la niñez, los procesos de socialización suelen actuar eficazmente, de forma que antes del inicio de la adolescencia niños y niñas han ido ajustando sus valores, actitudes y comportamientos a los roles que la sociedad define para cada sexo. Tras los cambios físicos propios de la pubertad esta presión se va a acrecentar, por lo que no es extraño que durante estos años de la adolescencia chicos y chicas se muestren muy estereotipados y eviten actividades o comportamientos que puedan ser considerados propios del otro sexo, mostrándose ellos muy masculinos y ellas muy femeninas. Esto podría explicar los resultados encontrados en numerosos estudios que apuntan un aumento en los estereotipos sexuales durante la adolescencia. Sin embargo, algunas investigaciones han encontrado un cierto aumento de la flexibilidad en estos estereotipos coincidiendo con la

transición al instituto (Alfieri, Ruble y Higgins, 1996). Aunque una explicación podría ser que los cambios cognitivos tienden a facilitar una visión más relativista y flexible de los roles de género, todo parece señalar que esta flexibilidad es el resultado de los esfuerzos que chicos y chicas realizan para adaptarse a un nuevo contexto social. Los importantes cambios que acompañan la transición al instituto pueden crear en el adolescente una cierta inseguridad que haga que tal vez éste no sea el momento más adecuado para sostener unas ideas muy estereotipadas acerca de las diferencias entre ambos sexos. Una vez superados esos momentos iniciales, esa flexibilidad tiende a desaparecer y los estereotipos se consolidan. Aunque las diferencias no son muy acusadas, los chicos tienden a mostrar unos estereotipos más rígidos que las chicas, como se indicó a propósito de la infancia en los capítulos 9 y 13.

Muchos de los estudios realizados sobre roles de género han utilizado el cuestionario *Bem Sex Role Inventory*, elaborado por Sandra Bem (1974), que incluye una serie de items referidos a características tradicionalmente consideradas masculinas (confianza en sí mismos, independencia, actividad) o femeninas (amabilidad, prosocialidad, sensibilidad). Las puntuaciones obtenidas en la prueba permiten clasificar a los sujetos en cuatro tipos: sujetos *masculinos*, que puntúan alto en masculinidad y bajo en feminidad; *femeninos*, que obtienen puntuaciones altas en feminidad y bajas en la escala de masculinidad; los sujetos *andróginos* obtienen puntuaciones altas en ambas dimensiones, mientras que los *indiferenciados* puntúan bajo en las dos escalas, por lo que masculinidad y feminidad son dimensiones diferentes y no los polos opuestos de una misma dimensión.

Aunque tradicionalmente se ha considerado que lo ideal es que los chicos se muestren masculinos y las chicas femeninas, algunos estudios han revelado que la personalidad de tipo andrógino puede resultar más favorable, tanto para hombres como para mujeres, proporcionando un mayor ajuste psicológico. A pesar de que es posible que al inicio de la adolescencia los sujetos andróginos puedan verse molestados o ridiculizados por iguales o padres, sus múltiples intereses y su mayor flexibilidad les permitirá adaptarse y sentirse cómodos en una mayor variedad de situaciones. No es extraño que estos adolescentes presenten niveles más altos de autoestima y estatus de identidad más avanzados (Dusek, 1996).

5. Desarrollo moral

5.1 Razonamiento moral

Durante los años de la adolescencia se producirán importantes cambios en el ámbito del razonamiento moral. Recordemos que en el modelo propuesto por Kohlberg, expuesto en el capítulo 10, las personas progresan a través de

una serie de fases hasta alcanzar los mayores niveles de desarrollo moral. Durante la infancia, niños y niñas se habían situado en la perspectiva egocéntrica propia del nivel *preconvencional* en el que el bien se definía de forma independiente de la intención del sujeto por la obediencia literal a las normas, y las razones que justifican el comportarse de acuerdo a estas normas eran la evitación del castigo. Aunque algunos adolescentes van a permanecer en este nivel, la mayoría de chicos y chicas comenzarían antes de la pubertad a mostrar un razonamiento moral algo más avanzado, situándose en lo que Kohlberg denominó el nivel *convencional,* descrito en el capítulo 14. Ahora los adolescentes van a elaborar sus juicios morales basándose en las expectativas del grupo social, y las razones para seguir las reglas sociales son conseguir la aprobación de los demás y una opinión favorable hacia su comportamiento como miembro de un colectivo. En la primera fase de este nivel tratarían de mostrarse ante los demás como un buen chico o una buena chica. Más adelante, en el estadio más avanzado de este nivel convencional, surge una mayor orientación hacia la ley y el orden, que deben ser respetados por el bien de la comunidad. Muchos adolescentes superan la visión egocéntrica propia de la niñez para situarse en una perspectiva social de miembro de una sociedad que juzga los comportamientos a partir del bien colectivo.

Hay varias razones que justifican este avance en el desarrollo del juicio moral. Si tenemos en cuenta que, en el modelo propuesto por Kohlberg, el desarrollo cognitivo representa un factor necesario, aunque no suficiente, para que se produzcan avances a nivel de razonamiento moral, es lógico que las nuevas capacidades cognitivas alcanzadas durante el período de las operaciones formales tengan su repercusión sobre el juicio moral. Así, mientras que la capacidad para pensar de forma abstracta va a permitir que surja la preocupación por el concepto de justicia o de bien social, el desarrollo de la habilidad para adoptar perspectivas diferentes a la propia incrementará la preocupación por la opinión de los demás, y por las consecuencias de sus actos sobre otras personas. Junto a estos avances cognitivos, hay que tener en cuenta que durante los años de la adolescencia son frecuentes las discusiones con padres y compañeros acerca de diversos temas sociales y morales, que pueden producir en el chico o chica el conflicto o desequilibrio cognitivo que le empuje a cambiar sus formas de razonar acerca de los dilemas morales.

Aunque la mayoría de los adolescentes y adultos permanecerán en este nivel de desarrollo moral, algunos sujetos, durante la adolescencia tardía o ya en la adultez, evolucionarán hacia la última fase en el desarrollo del razonamiento moral: el nivel *postconvencional.* En este nivel, los comportamientos se van a juzgar a partir de principios o derechos humanos universales que están por encima de las normas sociales. Por lo tanto, el individuo se sitúa en una perspectiva por encima de la sociedad, construyendo principios que predominan sobre los socialmente establecidos.

La teoría de Kohlberg ha recibido un importante apoyo empírico; sin embargo, algunos aspectos han recibido críticas nada despreciables. Una de

las cuestiones más criticadas tiene que ver con el escaso número de sujetos que acceden al nivel postconvencional, sobre todo en sociedades menos desarrolladas y regidas por formas de gobierno no democráticas, lo que pone en entredicho la universalidad de estos niveles. El otro aspecto que ha recibido importantes críticas tiene que ver con el sesgo masculino de esta teoría. El hecho de que Kohlberg construyese su modelo a partir de entrevistas a varones, dificulta que sea fácilmente extrapolable a mujeres. Carol Gilligan, una colaboradora de Kohlberg, basándose en entrevistas a niñas y mujeres, encontró algunas diferencias de género. Así, mientras que los chicos parecen más preocupados por la justicia como concepto abstracto y por el hecho de que las personas sean tratadas de forma justa y de acuerdo con las normas o reglas sociales, las chicas suelen interpretar los dilemas morales desde una perspectiva interpersonal, mostrándose más preocupadas por sus relaciones con los otros y su responsabilidad para satisfacer las necesidades de los demás. Gilligan (1982) propone un modelo alternativo al de Kohlberg, modelo que explicaría el desarrollo del razonamiento moral entre el sexo femenino. Este modelo incluye tres niveles paralelos o equiparables a los niveles preconvencional, convencional y postconvencional. En el primer nivel, la preocupación de la mujer sería la supervivencia y su propio interés. En el segundo, el más característico de la adolescencia, la necesidad de agradar a otras personas prima sobre el interés propio; las adolescentes y mujeres empiezan a responsabilizarse del cuidado de otros y tratan de conseguir un equilibrio entre permanecer leales a sí mismas y cubrir las necesidades de los demás. La búsqueda de este equilibrio puede hacer que la adolescencia sea una época especialmente estresante para las chicas, ya que se percatan de que ese interés hacia los demás está escasamente considerado en una sociedad machista que valora más la competitividad y el éxito. En el tercer y último nivel, difícilmente alcanzable por mujeres adolescentes y adultas, se consigue este equilibrio entre la satisfacción de las necesidades propias y las de los demás, y se desarrolla una perspectiva universal en la que las mujeres se perciben como personas capacitadas que intervienen activamente en la toma de decisiones. El modelo de Gilligan ha recibido un apoyo empírico insuficiente, ya que algunos estudios no han encontrado diferencias entre chicos y chicas. Tal vez ambas perspectivas, la centrada en los demás y la centrada en la justicia como concepto abstracto, sean complementarias y estén presentes tanto en hombres como en mujeres.

5.2 Comportamiento moral: conducta prosocial y actos antisociales

En cuanto a los cambios en el comportamiento moral, las cosas están algo menos claras que cuando se trata del razonamiento moral, siendo los datos algo más contradictorios. En términos generales, puede decirse que la ma-

yoría de los estudios realizados sobre adolescentes encuentran relación, aunque débil, entre mayores niveles de razonamiento moral y comportamientos más adecuados desde el punto de vista moral. Sin embargo, se da la paradoja de que con la llegada de la adolescencia, y junto al ya comentado avance en el juicio moral, van a incrementarse tanto los comportamientos de carácter prosocial como las conductas antisociales y delictivas, lo que una vez más pone de manifiesto el carácter ambivalente de esta etapa evolutiva.

En relación con la conducta prosocial, la mayoría de los estudios hallan un aumento en sus manifestaciones a lo largo de la adolescencia, aunque no faltan las investigaciones que no detectan variaciones significativas asociadas a la edad (Fabes y Eisenberg, 1998). Parece que los que tienden a incrementarse son algunos comportamientos prosociales, pero no todos. Así, es más probable que los adolescentes se impliquen en actividades de ayuda que precisan de recursos y capacidades de las que carecían en los años anteriores; por ejemplo, las donaciones y la participación en organizaciones no gubernamentales o en actividades de voluntariado experimentan un claro aumento sobre todo a partir de la adolescencia media (Martín y Velarde, 1996). Hay algunas variables que aparecen asociadas al comportamiento prosocial durante la adolescencia, como el disponer de un razonamiento moral más desarrollado y de niveles más altos de empatía, autoestima y competencia social. También los padres democráticos y que proporcionan apoyo siguen siendo un factor relevante (Eisenberg, 1991). Aunque no existen importantes diferencias de género, podemos señalar que mientras que los chicos suelen implicarse más en acciones instrumentales de ayuda, como intervenir en situaciones peligrosas o arriesgadas, las chicas tienden a proporcionar apoyo verbal y emocional.

Pero junto a este aumento en los comportamientos de ayuda a los demás, va a darse un incremento significativo de conductas más inadecuadas. Aunque las investigaciones indican que los comportamientos agresivos menos severos tienden a disminuir en relación con los años anteriores, la incidencia de los actos más violentos y delictivos experimenta un crecimiento sustancial (Coie y Dodge, 1998). Muchos comportamientos antisociales aparecen durante los años anteriores a la pubertad, manifestándose fundamentalmente en los entornos familiar y escolar; pero con la llegada a la adolescencia, estos actos antisociales van a intensificarse, alcanzando la máxima incidencia sobre los 17 años, para, a partir de ese momento, empezar a disminuir, de forma que durante la adultez temprana estos comportamientos habrán desaparecido en la mayor parte de los sujetos. Las diferencias de género en la conducta delictiva son muy llamativas; así, además de la mayor incidencia general entre el sexo masculino, encontramos que mientras que los chicos suelen implicarse en actividades más graves y violentas, como robos de coches, hurtos o asaltos, entre las chicas son más frecuentes la cleptomanía, las fugas de casa o los delitos de carácter sexual. Factores como la falta de

supervisión y control familiar, la escasa comunicación con los padres, el fracaso escolar y un entorno social y cultural que refuerce las actitudes antisociales, favorecerán el surgimiento de comportamientos delictivos.

A primera vista podría resultar paradójico que esta ampliación de la conducta antisocial tenga lugar en unos momentos en los que se observa un claro avance en el razonamiento moral. Sin embargo, hay que tener en cuenta la influencia de ciertas variables personales y situacionales que también cambian durante la adolescencia. Por ejemplo, David Elkind (1985) ha destacado el papel que pueden jugar las limitaciones cognitivas relacionadas con el egocentrismo propio de este período, al ya aludimos en el capítulo 16. Este autor ha denominado *hipocresía aparente* a la tendencia que muestran muchos adolescentes a pensar que no tienen que aceptar las mismas normas que consideran apropiadas para los demás, lo que en muchas ocasiones pone de manifiesto una clara discrepancia entre los ideales del joven y su conducta: es como si el simple hecho de pensar en esos ideales bastase para conseguirlos sin necesidad de esforzarse personalmente. Esta característica estaría relacionada con el hecho de que, aunque los adolescentes ya tengan la capacidad para pensar en términos abstractos, aún les resulta complicado pasar de principios abstractos a situaciones concretas, explicándose así determinados comportamientos juveniles contradictorios, como protestar por la contaminación mediante una marcha dominical que supone una clara degradación del lugar por el que transcurre, o manifestarse de forma violenta a favor de la paz. Otros factores que pueden influir en el aumento de las actividades antisociales están relacionados con la necesidad que los chicos y chicas en moratoria tienen de experimentar nuevas situaciones, o con la menor supervisión que existe sobre sus comportamientos por parte de padres y educadores durante estos años en los que aún los adolescentes no han asumido las responsabilidades propias de los adultos.

19. Desarrollo social durante la adolescencia

Alfredo Oliva

Hay un hilo conductor que liga la infancia con la adolescencia y evita que chicos y chicas se incorporen sin equipaje a esta nueva etapa, garantizando que las relaciones sociales que establezcan guarden cierta continuidad con las que sostuvieron durante los años anteriores. Los adolescentes que se mostraban sociables y cariñosos cuando niños, es muy probable que continúen siéndolo, mientras que los más retraídos seguirán luchando contra su timidez; las familias que tras la pubertad experimentan importantes conflictos en sus relaciones con el hijo o la hija adolescentes, tal vez padecieron dificultades semejantes en etapas anteriores. En principio, no cabe esperar transformaciones radicales en el desarrollo social con la llegada de la adolescencia. Sin embargo, es razonable pensar que todos los cambios físicos y psicológicos que experimenta el adolescente repercutirán sobre las relaciones que establece en todos aquellos contextos en los que participa, como la familia, el grupo de iguales, o la escuela. Además, la mayor autonomía adquirida va a permitir que chicos y chicas pasen más tiempo en contextos extrafamiliares, por lo que, además del cambio en las relaciones ya existentes, se producirá una ampliación y diversificación de su red de relaciones sociales.

Estudiar las modificaciones que tienen lugar en los contextos sociales en los que los adolescentes están inmersos como respuesta a sus nuevas habilidades y capacidades (su nueva forma de pensar, sus nuevos deseos e intereses, su nuevo cuerpo de adulto), es una forma de analizar el desarrollo social durante la adolescencia. Un tipo de análisis diferente consistiría en

considerar los contextos sociales (familia, escuela, iguales) en los que transcurre la vida de chicos y chicas como variables independientes que ejercen su influencia sobre el desarrollo; la familia, la escuela, o el grupo de iguales son entonces analizados como contextos en los que tiene lugar el desarrollo del adolescente, por lo que todo lo que ocurra en ellos influirá decisivamente sobre el curso del desarrollo. Como comprenderá el lector, estos dos acercamientos son claramente complementarios; representan la cara y la cruz de la misma moneda, y están tan interrelacionados que considerarlos por separado es un reduccionismo sólo justificable con una finalidad didáctica. Un ejemplo ya comentado en el capítulo 16 servirá para entender mejor esta visión sistémica: la llegada de la menarquía tendrá una repercusión importante sobre las relaciones de las chicas con padres e iguales; pero ni siquiera un aspecto tan biológico como la primera menstruación va a ser independiente de lo que haya acontecido en el contexto familiar, ya que el grado de estrés en la familia es uno de los factores que se relacionan con la mayor o menor precocidad de la menarquía; estrés que, a su vez, no será independiente de cómo esté teniendo lugar la transición de la pubertad.

1. El adolescente en la familia

1.1 Relaciones familiares durante la adolescencia

Uno de los tópicos más generalizados sobre la adolescencia es el de que durante este período se producen importantes conflictos en la relación del joven con sus padres. Esta idea ha experimentado diversos vaivenes a lo largo de las últimas décadas en función de las perspectivas teóricas predominantes, desde los enfoques que consideran la adolescencia como un período en el que las relaciones familiares se tornan enormemente problemáticas, hasta las concepciones que abogan por la normalidad en las relaciones entre padres e hijos. En un extremo se sitúa la perspectiva psicoanalítica, que habla de explosión de conflictos, rebelión del adolescente y separación emocional respecto a los padres. Pero esta imagen de conflictividad familiar, que aún sigue atemorizando a muchos padres cuando se aproxima la pubertad de sus hijos e hijas, ha sido sustituida por otra mucho más normalizada y realista, surgida de un importante número de investigaciones realizadas sobre muestras mucho más amplias y representativas que los casos clínicos en los que los autores de orientación psicoanalista fundamentaron sus concepciones. Los datos disponibles hoy día nos permiten sostener la idea de que durante la adolescencia tienen lugar una serie de cambios en la relación que chicos y chicas establecen con sus padres, pero estos cambios no tienen que suponer necesariamente la aparición de conflictos graves. Como señalan Laursen y Collins (1994), menos de un 10%

de familias parecen atravesar dificultades serias durante esta etapa y, sin duda, muchas de ellas ya atravesaban problemas durante la infancia.

La mayoría de los estudios parecen coincidir en señalar al período que sigue a la pubertad, es decir, los comienzos de la adolescencia, como una etapa de perturbaciones temporales en las relaciones familiares. En esa etapa, chicas y chicos se vuelven más asertivos, pasan más tiempo fuera de casa y disminuye el número de interacciones positivas con los padres. No obstante, parece que a partir de esos difíciles momentos iniciales, las relaciones tienden a normalizarse, disminuyendo el número de conflictos que se producen. Así, Laursen, Coy y Collins (1998), en un metaanálisis realizado sobre un gran número de investigaciones que estudian los conflictos familiares durante la adolescencia, encuentran que a partir de la pubertad hay una clara correlación negativa entre edad y número de conflictos entre padres e hijos, aunque la intensidad afectiva con la que se viven estos conflictos por parte del chico y la chica tiende a aumentar con la edad. Por lo tanto, parece que la pubertad coincide con el momento de mayor conflictividad y que, a lo largo de la adolescencia, el número de conflictos entre padres e hijos tiende a disminuir, a la vez que aumenta la intensidad afectiva con la que el adolescente experimenta estos problemas.

A la luz de estos resultados, es de esperar que durante la adolescencia temprana, incluso en las familias que se caracterizan por las buenas relaciones, puedan aparecer algunas disputas y se produzcan cambios en las relaciones padres-hijos. Por lo general, este cambio no tiene por qué suponer una ruptura emocional, ni acarrear problemas importantes; más bien los conflictos producidos suelen relacionarse con aspectos de la vida cotidiana tales como las tareas de casa, las amistades, la forma de vestir o la hora de volver a casa. Como ha señalado Smetana (1989a), estos conflictos suelen originarse porque mientras que los adolescentes consideran estos asuntos como aspectos de su vida privada que les incumben sólo a ellos, sus padres aún se consideran con el derecho a establecer reglas al respecto. También es frecuente que la percepción que el adolescente tiene de sus padres experimente una clara desidealización, y la imagen de unos padres omnisapientes y todopoderosos, propia de la infancia, sea reemplazada por otra mucho más realista, en la que tendrán cabida defectos y virtudes.

Hay distintas razones que pueden justificar este cambio en las relaciones familiares tras la pubertad. En primer lugar, hay que destacar los cambios cognitivos ya conocidos, cambios que van a afectar a la forma en que piensan sobre ellos mismos y sobre los demás. Estas mejoras intelectuales van a permitir al joven tener una forma diferente de apreciar las normas y regulaciones familiares, llegando a cuestionarlas; además, su recién adquirida capacidad para diferenciar lo real de lo hipotético o posible le permitirá concebir alternativas al funcionamiento de la propia familia. También será capaz de presentar argumentos más sólidos y convincentes en sus discusiones familiares, lo que supondrá un claro cuestionamiento de la autoridad de

los padres. Collins (1992, 1997) ha destacado el papel que juegan en el surgimiento de estos conflictos las discrepancias entre las expectativas de padres e hijos. Según este autor, durante períodos de cambios rápidos, como la adolescencia temprana, se producen importantes modificaciones en las percepciones y expectativas que las personas tienen de los demás y de sí mismos. Por lo tanto, al principio de la adolescencia, es muy posible que aparezcan discrepancias entre las expectativas de padres e hijos sobre determinados aspectos, como, por ejemplo, sobre el momento más adecuado para que tengan lugar ciertos acontecimientos o transiciones (empezar a salir con chicos o chicas, salir solos por las noches, empezar a mostrarse menos autoritarios, etc.).

Otro aspecto destacable es que chicos y chicas empiezan a pasar cada vez más tiempo con los iguales, lo que les permitirá una mayor experiencia en relaciones horizontales o igualitarias que puede llevarles a desear un tipo de relaciones semejantes en su familia. Sin embargo, estas aspiraciones a disponer de una mayor capacidad de influencia en las tomas de decisiones familiares no siempre coinciden con las de sus padres, y la situación más frecuente es la de unos hijos que desean más independencia de la que sus padres están dispuestos a concederles. Los padres suelen pretender seguir manteniendo su autoridad y su forma de relacionarse con sus hijos; en algunos casos incluso pueden aumentar las restricciones como respuesta al surgimiento del interés por el sexo opuesto, lo que llevará a la aparición de conflictos. Una vez pasado este primer momento, los padres suelen flexibilizar su postura, y los hijos irán ganando poder y capacidad de influencia, produciéndose una disminución de conflictos en la adolescencia media y tardía. Cuando los padres no se muestran sensibles a las nuevas necesidades de sus hijos adolescentes y no adaptan sus estilos disciplinarios a esta nueva situación, es muy probable que aparezcan problemas de adaptación en el chico o chica.

En la línea de la perspectiva psicoanalítica, algunos autores han sugerido la posibilidad de que los problemas entre padres e hijos tengan un efecto positivo sobre el sistema familiar. Holmbeck (1996) plantea un modelo en el que el valor adaptativo o desadaptativo de estos conflictos va a depender de algunos factores moderadores. Cuando se trata de problemas de baja intensidad que se producen en el marco de unas relaciones caracterizadas por la comunicación y el afecto, y cuando los padres se muestran flexibles y capaces de ajustar sus formas de relacionarse con sus hijos adolescentes, es muy probable que el conflicto sirva como catalizador del cambio en las relaciones entre padres e hijo, fomentando entonces la adaptación y el desarrollo. Por el contrario, en los casos en que los padres muestran unas expectativas negativas sobre la adolescencia y consideran este período como inevitablemente problemático, o cuando se muestran coercitivos y poco comunicativos con sus hijos, y reaccionan a los cambios propios de la adolescencia con el inmovilismo o el aumento de restricciones, es muy posible

que se produzca un deterioro importante en las relaciones familiares que tenga un impacto negativo sobre el desarrollo y el comportamiento del chico o la chica.

Otro tópico bastante extendido es el que considera al adolescente como un individuo aislado en su mundo y que ha cerrado todos los canales de comunicación con su familia. Aunque en algunos casos pueda darse una ruptura total de la comunicación, en general, la mayoría de adolescentes suelen hablar con sus padres acerca de muchos de los temas que les preocupan, quizá con la excepción de algunos asuntos que prefieren comentar con sus amigos, como los que tienen que ver con las relaciones sexuales o las drogas. Las investigaciones existentes sobre este aspecto (Noller, 1994) indican que tanto chicos como chicas muestran más comunicación e intimidad con sus madres que con sus padres, probablemente debido a que ellas pasan más tiempo en casa y están más disponibles, y, además, muestran más receptividad y sensibilidad a las opiniones e inquietudes de sus hijos. Pero como quiera que también son las madres quienes sostienen un mayor número de interacciones negativas con sus hijos, parece que las madres están tanto para las duras como para las maduras. Larson y Richards (1994) encontraron que entre los 9 y los 15 años se produce una clara reducción en el tiempo que chicos y chicas pasaban interactuando con su familia en actividades colectivas, como ver juntos la televisión o charlar; este tiempo es sustituido por estancias solitarias del adolescente en su cuarto y por relaciones con el grupo de amigos.

Muchos de los cambios en las relaciones familiares están en gran medida influidos por los cambios experimentados por los hijos a partir de la pubertad. Pero no hay que olvidar que los padres también cambian a lo largo del ciclo vital, y es posible que mientras que sus hijos atraviesan la adolescencia, ellos estén también haciendo frente a algún momento evolutivo delicado o atravesando alguna crisis personal, acrecentada al ver que sus hijos se están haciendo mayores, todo lo cual puede incidir en las relaciones que establecen con sus hijos. Por ejemplo, es probable que la primera menstruación de la hija coincida con el final del ciclo reproductivo de la madre, que se sentirá algo más cerca de la vejez, lo que puede contribuir a generar algunas tensiones en sus relaciones. Una correcta comprensión de lo que ocurre en el contexto familiar durante la adolescencia exige una verdadera visión sistémica que contemple las relaciones bidireccionales entre todos los elementos que desde dentro o desde fuera de ese contexto están conectados.

1.2 A la búsqueda de la autonomía

Uno de los acontecimientos más relevantes para el desarrollo social del adolescente tiene que ver con la adquisición de unos niveles de autonomía respecto a sus padres cada vez mayores. Si el adolescente debe prepararse

para abandonar el hogar familiar y funcionar como un adulto autónomo, es razonable esperar de él comportamientos cada vez más independientes. Ante este proceso de individuación, es frecuente que chicos y chicas experimenten cierta ambivalencia, y que a la vez que disfrutan de los nuevos privilegios, lamenten las nuevas responsabilidades que deben asumir, por lo que pueden añorar los días de su infancia en que sus padres cuidaban de ellos y asumían todas las responsabilidades. Por ello, no es extraño encontrar durante los primeros años de la adolescencia alternancias entre conductas maduras y comportamientos infantiles.

En relación con el logro de la autonomía por el adolescente, hay que destacar el papel que juega en este proceso la desvinculación o separación afectiva de los padres. Autores como Anna Freud y Peter Blos han considerado que el distanciamiento e incluso la hostilidad hacia los padres son algo natural y deseable cuando los hijos llegan a la pubertad, porque favorece el establecimiento de vínculos extrafamiliares de carácter heterosexual y la superación de los deseos sexuales de carácter incestuoso. Steinberg y Silverberg (1986) emplearon el término de autonomía emocional para hacer referencia a esta desvinculación afectiva. Para ellos, la autonomía emocional, que evalúan mediante una escala autoaplicable, es un concepto multidimensional que incluye componentes como la tendencia a percibir a los padres como personas con deseos y necesidades propias, su desidealización y la independencia e individuación del chico. Según Steinberg y Silverberg (1986), esta autonomía afectiva es necesaria para que se produzca el proceso de individuación, aunque en un primer momento la separación afectiva de los padres puede dejar al chico o a la chica en una situación de vulnerabilidad y vacío emocional que le lleve a una excesiva dependencia del grupo de iguales con el objetivo de cubrir este vacío.

Otros autores han cuestionado que la desvinculación afectiva de los progenitores represente un paso necesario en el proceso de individuación del adolescente. En la línea de la teoría del apego, Ryan y Linch (1989) consideran que una elevada autonomía emocional puede estar reflejando una experiencia previa en el entorno familiar de falta de apoyo y aceptación, que no sólo no conduce a una mayor autonomía, sino que puede estar interfiriendo con la consolidación de la identidad y con la formación de una autoestima positiva. Así pues, lejos de estar representando un aspecto positivo del desarrollo, una alta autonomía emocional estaría reflejando la frialdad en la relación afectiva establecida con los padres en la infancia, frialdad que habría llevado a un apego de tipo inseguro-evitativo. Nosotros mismos hemos encontrado que los chicos y chicas que muestran una mayor autonomía emocional tienen una autoestima más baja, unos modelos representacionales inseguros de su relación con los padres en la infancia y un medio familiar caracterizado por la falta de afecto y apoyo.

Tal vez ninguna de las posturas expuestas tenga toda la razón, ya que es probable que en algunos casos una elevada autonomía emocional sea el fru-

to de una pobre vinculación afectiva del niño con los padres, pero también es posible que, en otros casos, esta autonomía haya surgido como consecuencia de los cambios propios de la adolescencia, aun cuando existiese una buena relación previa con unos padres afectuosos. A nuestro juicio, lo fundamental es el papel moderador que el contexto familiar juega en la relación existente entre la autonomía emocional y la adaptación del adolescente. Las investigaciones realizadas sobre este aspecto (Lamborn y Steinberg, 1993; Fuhrman y Holmbeck, 1995) indican que la alta autonomía emocional suele conllevar problemas adaptativos, sobre todo a largo plazo, cuando se da en un entorno familiar poco cohesionado y que ofrece poco apoyo; en cambio, cuando el medio familiar es más favorable, se traduce en una serie de consecuencias positivas, como una buena actitud y rendimientos académicos, una elevada autoestima y una identidad más lograda, aunque también pueden surgir algunos problemas de conducta (Silverberg y Gondoli, 1996).

1.3 Influencias familiares sobre el desarrollo social

Los datos disponibles en la actualidad apoyan la hipótesis de que el medio familiar óptimo para el desarrollo y la autonomía del adolescente es aquél que en las relaciones de los padres con los hijos combina el afecto con el favorecimiento de la individualidad, mediante conductas que estimulan la autonomía cognitiva y la iniciativa propia, como, por ejemplo, favoreciendo la discusión, el intercambio de puntos de vista entre padres e hijos y la adopción de opiniones propias por parte de estos últimos. Además de esta combinación entre apoyo afectivo, comunicación y favorecimiento de la autonomía, existen otras características del medio familiar que resultan muy favorables para facilitar el desarrollo y adaptación de los adolescentes. El control y la supervisión de la conducta del chico o chica resultan fundamentales durante esta etapa evolutiva, ya que muchos de los problemas de conducta que surgen durante la adolescencia están relacionados con un escaso control parental; conocer quiénes son los amigos de sus hijos o interesarse por sus actividades debe por ello convertirse en algo prioritario para los padres. Hay que tener en cuenta que la adolescencia es un período de exploración en el que chicos y chicas necesitan tener experiencias diversas que van a ayudarles a construir su identidad. Aunque esta experimentación conlleva ciertos riesgos, resulta necesaria, por lo que lo ideal es que tenga lugar bajo la supervisión de adultos que puedan detectar situaciones de riesgo excesivo. De hecho, la supervisión resulta tan necesaria en esta etapa como durante la infancia, pero es imprescindible que los padres introduzcan ciertas modificaciones en el grado y naturaleza de este control para evitar caer en una conducta policial o sobreprotectora que no resultaría nada beneficiosa. Esto nos lleva a destacar otra de las características que

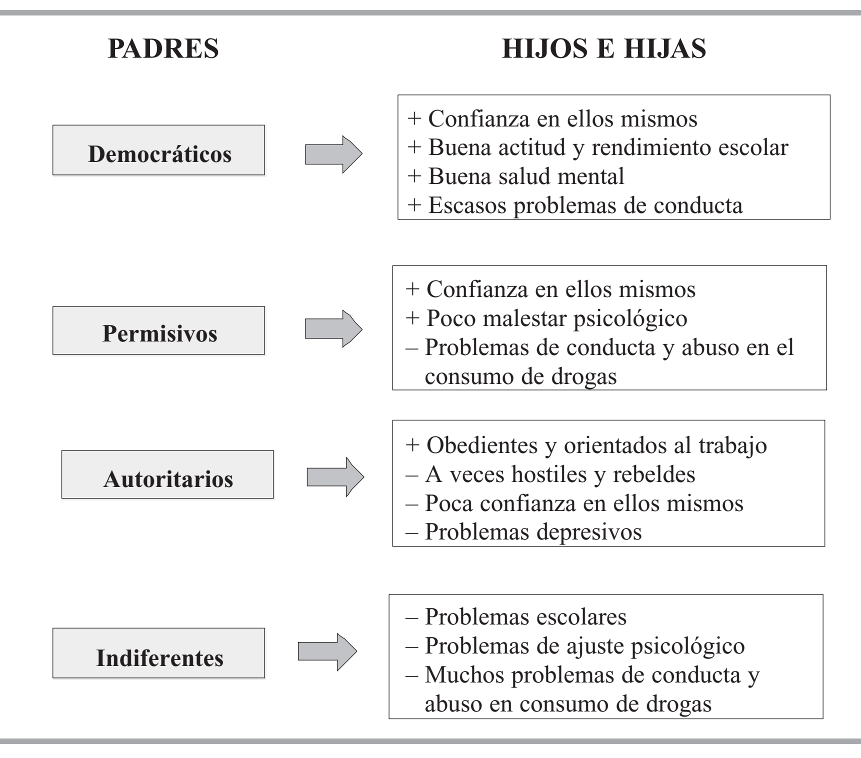
debe incluir la conducta educativa de los padres: la flexibilidad. El hecho de que durante este período evolutivo chicos y chicas cambien rápidamente, obliga a los padres a mostrarse sensibles a estos cambios, modificando sus expectativas y las normas y prácticas educativas que rigen en la familia, para tratar de ajustarlas a las nuevas necesidades evolutivas del adolescente; por ejemplo, teniendo en cuenta la necesidad que los hijos e hijas tienen de asumir nuevas responsabilidades o de aumentar su capacidad para tomar decisiones. Como han señalado Eccles y otros (1993), muchos de los problemas surgidos durante esta etapa tienen su origen en la falta de ajuste entre el contexto familiar y las nuevas necesidades de chicos y chicas.

En relación con el papel desempeñado por la comunicación entre padres e hijos adolescentes, hay que destacar la conveniencia de mantener continuamente abiertos los canales de comunicación en ambos sentidos. Es importante que los padres se muestren atentos y receptivos ante las preocupaciones de sus hijos y que, además, les proporcionen apoyo e información que les permitan desarrollar habilidades útiles en áreas de especial riesgo durante esta etapa (relaciones sexuales, drogas).

La investigación sobre el papel que juegan los estilos disciplinarios de los padres aporta datos cada vez más interesantes, siendo evidente que, al igual que ocurría durante la infancia, los padres democráticos, que combinan en la relación con sus hijos la comunicación y el afecto con el control no coercitivo de la conducta y las exigencias de una conducta responsable, son quienes más van a favorecer la adaptación de sus hijos, que mostrarán un desarrollo más saludable, una mejor actitud y rendimientos académicos, y menos problemas de conducta (Lamborn y otros, 1991; Darling y Steinberg, 1993). En cambio, cuando los padres se comportan de forma fría y excesivamente controladora, como ocurre entre los padres autoritarios, suele ocurrir que a corto plazo sus hijos se muestran obedientes y conformistas, pero que a largo plazo, sobre todo cuando la disciplina es muy severa, tiendan a rebelarse y a orientarse en exceso hacia los amigos, buscando en ellos la oportunidad de sostener unas interacciones de carácter más igualitario; además, es frecuente que estos chicos y chicas desarrollen una baja autoestima, síntomas depresivos y una actitud hostil y rechazante hacia sus padres. A pesar de mostrar una relación cálida y afectuosa con sus hijos, los padres permisivos van a presentar un claro déficit en el control de su conducta, lo que se va a relacionar con falta de esfuerzo, problemas de conducta y consumo de alcohol y drogas. Por último, cuando los adolescentes carecen tanto de control como de afecto en el contexto familiar, que es lo que ocurre en el caso de los padres indiferentes, van a desarrollar problemas tanto externos (agresividad, conductas antisociales, consumo de drogas, escasa competencia social), como internos (baja autoestima, malestar psicológico). El Cuadro 19.1 resume todas estas relaciones e influencias.

Aún son escasos los estudios sobre sujetos de culturas distintas a la occidental, o sobre familias diferentes a la tradicional compuesta por padre,

Cuadro 19.1 Relación entre los estilos educativos paternos y las características de sus hijos adolescentes



madre e hijos. Sin embargo, a pesar de su escasez, aportan datos muy interesantes. Así, si para la población occidental parece indiscutible la superioridad de los estilos democráticos, algunos estudios realizados sobre poblaciones asiáticas o afroamericanas ponen en entredicho que sea universal la relación entre estilo democrático y mejor adaptación de los hijos adolescentes, ya que en ocasiones los estilos autoritarios se muestran en estas poblaciones más eficaces (Chao, 1994; Darling y Steinberg, 1993). Igualmente, la composición o estructura familiar es otra variable que parece moderar las consecuencias derivadas de los estilos disciplinarios imperantes en el hogar; así Barber y Lyons (1994) encontraron que la permisividad parental se relacionaba positivamente con la autoestima de los hijos adolescentes en familias reconstituidas, cosa que no ocurría en familias intactas.

Algunos autores (Darling y Steinberg, 1993; Holmbeck, Paikoff y Brooks-Gunn, 1996) consideran que el concepto de estilo disciplinario es demasiado amplio, ambiguo y descriptivo, y que no especifica claramente los mecanismos a través de los que se lleva a cabo su influencia sobre los hijos. Estos autores proponen diferenciar entre el estilo disciplinario y las prácti-

cas disciplinarias concretas mediante las cuales dicho estilo se materializa, ya que no siempre se observa una correspondencia total. Por ejemplo, dos padres democráticos pueden mostrar niveles semejantes de control y comunicación, pudiendo, sin embargo, ejercer el control de forma diferente. Igualmente, el control ejercido por una madre democrática y otra autoritaria puede alcanzar niveles similares, aunque es muy probable que mientras que la primera utiliza la inducción como forma de controlar la conducta de sus hijos, la segunda haga uso de técnicas coercitivas o de afirmación de poder. También hay que tener en cuenta que, aunque suele hablarse de padres autoritarios o permisivos, no siempre tienen que coincidir el estilo paterno y el materno, pudiendo existir discrepancias entre ambos estilos. En uno de los pocos estudios que ha considerado estos estilos por separado, Taylor (1994) ha encontrado que la situación más favorable para el chico o la chica es aquella en la que ambos padres muestran un estilo más democrático o positivo hacia sus hijos, mientras que la coincidencia del padre y la madre en estilos poco adecuados representa la situación más desfavorable. Cuando se da una combinación en la que al menos uno de los progenitores presenta un estilo democrático, las consecuencias negativas se ven algo aliviadas.

1.4 Adolescentes en familias diferentes

Al igual que ocurría durante la infancia, el grado de conflictividad familiar y la calidad de las relaciones entre los padres es más importante que la estructura familiar a la hora de determinar el grado de ajuste del adolescente (Hetherington, 1989). Los adolescentes que viven en familias en las que la armonía caracteriza las relaciones entre sus miembros, con independencia de que se trate se familias intactas, monoparentales o reconstituidas, muestran menos problemas conductuales y socioemocionales. Aunque el divorcio o separación suele tener consecuencias negativas para los hijos, tras la pubertad, chicos y chicas han alcanzado ya un nivel de madurez que les va a permitir eludir muchos de los efectos negativos que tiene para los niños y niñas más pequeños. Eso no quiere decir que se muestren invulnerables, ya que la circunstancia de que estén inmersos en la resolución de algunas tareas evolutivas, como la construcción de la identidad o el proceso de individuación, va a hacer que puedan sufrir algunos problemas como consecuencia del divorcio, sobre todo durante el primer año posterior a la ruptura familiar. Entre los posibles efectos cabe mencionar el entorpecimiento del proceso de individuación. Probablemente, el estrés que suele acompañar a una ruptura familiar no representa ninguna ayuda en un proceso tan delicado como es el de conseguir mayor autonomía y establecer vínculos extrafamiliares, y con frecuencia el adolescente está tan absorto en la problemática familiar que deja de lado las actividades académicas o recreativas, las relaciones con los

amigos, etc. Además, la separación de sus padres puede generar en el adolescente una desconfianza en las relaciones de pareja que le lleve a evitar la implicación emocional. También suele ocurrir que tras la separación, los padres empiecen a tratarle como si fuese un adulto o traten de implicarle en sus disputas, lo que puede llevarle a sentir que sus padres dependen de él. En una etapa evolutiva en la que el adolescente aún precisa del apoyo de sus padres, una situación de este tipo no va a favorecer su maduración.

Aunque la reconstitución de la familia puede favorecer el desarrollo de los hijos, la adaptación a esta situación es algo más complicada durante la adolescencia que cuando tiene lugar en los años anteriores, y está asociada con problemas de conducta tanto en chicos como en chicas. Quizá el momento en que el adolescente está tratando de desvincularse de su familia no sea el más apropiado para establecer un nuevo vínculo afectivo con el padrastro o madrastra, y es posible que el chico o chica rechacen al nuevo miembro. Además, las tensiones que caracterizan la relación entre el adolescente y sus padres dificultarán la aceptación del hecho de que su padre o su madre son sexualmente activos y sostienen relaciones con su nueva pareja. El compañero sentimental puede ser visto como un intruso que compite por el cariño y la atención de su padre o madre. Estas reacciones negativas serán más acusadas durante la adolescencia temprana y pueden crear tensiones que repercutan negativamente sobre la cohesión familiar. La situación será especialmente complicada cuando el nuevo padre se muestre muy autoritario y trate de controlar excesivamente la conducta del chico o de la chica. En estas situaciones, parece conveniente que el padrastro o madrastra adopte un rol más permisivo, evitando el control excesivo y procurando establecer una buena relación afectiva. Es preferible que el control, tan necesario en las familias reconstituidas como en las intactas, sea llevado a cabo por el progenitor biológico, que en ocasiones será quien deba mostrarse algo más autoritario.

2. Las relaciones con los iguales

2.1 Las amistades durante la adolescencia

A pesar de que durante la adolescencia la familia sigue ocupando un lugar preferente como contexto socializador, en la medida en que chicos y chicas se van desvinculando de sus padres, las relaciones con los compañeros ganan en importancia, intensidad y estabilidad, y el grupo de iguales se convierte en el contexto de socialización más influyente. Las relaciones de amistad no son exclusivas de la adolescencia, pues niños y niñas dedicaban una parte importante de su tiempo a jugar con los amigos; sin embargo, ahora se van a producir algunos cambios importantes en este tipo de relaciones. Si durante la infancia los amigos eran, sobre todo, compañeros de

juego cuya relación estaba muy condicionada por la cercanía física y la posibilidad de interactuar cotidianamente, al llegar a la adolescencia estas relaciones gozarán de una mayor estabilidad sin que el alejamiento físico o temporal de los amigos suponga el fin de la relación.

Probablemente, como consecuencia de la maduración cognitiva y del tiempo que dedican a hablar de sí mismos, los adolescentes irán comprendiéndose mejor unos a otros, lo que va a repercutir en que las relaciones con los amigos estén marcadas por la reciprocidad y en que a partir de la adolescencia los amigos se apoyen y ayuden unos a otros, mostrando un mayor comportamiento prosocial. También aumentará sustancialmente la intimidad de estas relaciones, hasta tal punto que las amistades íntimas se convertirán en un fenómeno típico de la adolescencia temprana y media que irá perdiendo fuerza durante la adolescencia tardía. Los amigos íntimos comparten pensamientos, sentimientos, expectativas de futuro, conocen cuáles son las preocupaciones del otro y se apoyan mutuamente. Estas relaciones suelen establecerse con personas del mismo sexo y aunque se dan tanto entre chicos como entre chicas, por lo general, las amistades íntimas de las chicas son más precoces y más intensas que las de los chicos, que son algo más reacios a compartir sus sentimientos y más dados a la realización o planificación de actividades conjuntas.

Las relaciones con los iguales, sobre todo con los amigos, van a constituir una experiencia muy gratificante que enriquecerá la vida del joven. La consideración de que estas relaciones tienen un efecto muy positivo sobre el desarrollo adolescente no es algo nuevo. Ya Piaget (1932) expresó la importancia que la interacción con los compañeros tenía para el desarrollo de una inteligencia y una moral autónomas. Sullivan (1953) propuso que las amistades durante la adolescencia eran críticas para el desarrollo de una alta autoestima y una mejor comprensión de los demás. En general, tener amigos es un indicador de buenas habilidades interpersonales y un signo de un buen ajuste psicológico. Probablemente, porque los chicos con menos habilidades sociales y con más problemas psicológicos sufrirán más rechazo y tendrán más dificultades para establecer amistades; no obstante, también se podría pensar en la relación inversa, es decir, en que tener amigos con los que compartir secretos y sentimientos contribuye a un mejor ajuste psicológico.

Los beneficios derivados de disponer de amistades en esta etapa son abundantes. En primer lugar, se puede destacar el importante apoyo emocional que proporcionan y que puede ayudar al chico o a la chica a superar los altibajos característicos de la adolescencia, o algunas situaciones particularmente estresantes, como un fracaso académico o amoroso, o la separación o muerte de los padres. Hartup (1993) utiliza la denominación de relación de apego horizontal (el apego vertical sería el establecido con lo progenitores) para referirse a las amistades íntimas entre adolescentes con capacidades y conocimientos similares. A lo largo de la adolescencia, el amigo íntimo va

ganando importancia sobre otras figuras de apego, hasta el punto de que a partir de la adolescencia media se convertirá en la principal figura de apego. Teniendo en cuenta que estamos ante relaciones de apego, no es extraño que el tipo de vinculación del adolescente con sus amigos se vea muy influida por la relación que durante la primera infancia estableció con sus padres. Los modelos representacionales construidos a partir de esas primeras relaciones serían los responsables de esta continuidad relacional. Los chicos que establecieron una relación de apego seguro se mostrarán confiados, seguros y afectuosos en las relaciones de amistad; quienes se vincularon mediante un apego inseguro evitativo, tenderán a mostrarse fríos y distantes; por último, los chicos y chicas con modelos inseguros ambivalentes manifestarán una excesiva dependencia y la necesidad ansiosa de mantenerse estrechamente apegados a sus amigos.

Otra consecuencia positiva que pueden tener las amistades es la de proporcionar apoyo instrumental para la resolución de determinados problemas prácticos, así como información sobre diferentes temas como relaciones personales, sexualidad o asuntos académicos. De especial interés es la información que los amigos intercambian el uno sobre el otro, ya que disponer de una perspectiva diferente sobre sí mismos les ayudará a construir su propia identidad y a mejorar su autoconcepto (Berndt, 1996).

A pesar de la intensidad de las relaciones con los iguales, será frecuente que al inicio de la adolescencia chicos y chicas experimenten ciertos sentimientos de soledad, probablemente por encontrarse en una situación de transición entre la vinculación afectiva con los padres propia de la infancia y el establecimiento de las intensas amistades juveniles. Muchos adolescentes pasarán por un período de duelo o tristeza, por el debilitamiento de las intensas relaciones emocionales infantiles, antes de sumergirse de lleno en las nuevas relaciones de amistad, que adquirirán una intensidad hasta ahora desconocida. Aunque la mayoría de los adolescentes superarán sin problemas esta fase de transición, en algunos casos pueden aparecer dificultades, como ocurre con adolescentes que carecen de habilidades sociales y se muestran torpes en su relación con el grupo de iguales, con aquellos que residen en zonas apartadas y aisladas, o con los que se ven obligados a cambiar de escuela o instituto y romper con su círculo de amigos.

2.2 El conformismo ante los iguales

Aunque los efectos positivos de la relación con los iguales son indiscutibles, hay que destacar una perspectiva teórica diferente que pone el énfasis en las posibles consecuencias negativas derivadas de estas relaciones. Hace bastantes años que Bronfrenbrenner (1970) escribió que la reducción en los contactos con los adultos, unida a una mayor implicación con los iguales, llevaba a los jóvenes a la alienación, la indiferencia y el antagonismo so-

cial. Aunque ha llovido mucho desde entonces, son aún muchos los investigadores que consideran la influencia de los iguales como uno de los factores de riesgo más destacados para el surgimiento de conductas problemáticas y antisociales durante la adolescencia. Muchos programas dirigidos a la prevención del consumo de drogas entre jóvenes se basan en la presunción de que la influencia de los amigos lleva necesariamente a conductas indeseables. Pensemos, por ejemplo, en los anuncios que podemos ver en nuestros medios de comunicación que inciden en la importancia de que chicos y chicas sepan decir «no» cuando los amigos le presionan para que consuman drogas.

Si durante los años escolares los padres estaban muy por encima de otras influencias, al llegar a la adolescencia tendrán que compartir su influencia con los iguales. El relativo distanciamiento de los progenitores, el mayor tiempo que pasan con los compañeros y el estar en plena fase de construcción de su identidad coloca a chicos y chicas en una situación de mayor susceptibilidad ante la presión de los iguales. Costanzo y Shaw (1966), en un conocido experimento, pusieron de manifiesto el incremento inicial y la posterior disminución del conformismo ante los iguales durante los años de la adolescencia. Una serie de chicos de edades comprendidas entre los 7 y los 21 años debían juzgar cuál de una serie de líneas tenía la misma longitud que una línea modelo. Cada sujeto debía responder después de otros compañeros que estaban de acuerdo con el experimentador para dar una respuesta incorrecta, asignándosele una puntuación en conformismo en función del grado de acuerdo que mostrara con las respuestas incorrectas de sus compañeros. Los resultados de este experimento mostraron que las mayores puntuaciones en conformismo eran obtenidas por los sujetos del grupo de 11-13 años, observándose un descenso a partir de esa edad. Estos datos indican que la susceptibilidad a la presión de los iguales es mayor durante la adolescencia inicial. Investigaciones más recientes se han servido de métodos distintos consistentes en presentar a los sujetos situaciones hipotéticas en las que sus compañeros le piden que actúe de una determinada forma. Estos estudios han encontrado tendencias evolutivas similares (Berndt, 1989). En la medida en que chicos y chicas vayan construyendo su identidad y haciéndose más autónomos, se harán más capaces de resistir la presión del grupo.

Cuando se habla de presión de los compañeros, hay una tendencia a considerarla negativa y dirigida a buscar la implicación del chico o la chica en conductas antisociales; sin embargo, son muchas las ocasiones en que la presión es neutra e incluso positiva; pensemos, por ejemplo, en aquellas situaciones en que los compañeros tratan de evitar conductas indeseables por parte de algún amigo, o cuando procuran que se implique en actividades deportivas o académicas. Además, los jóvenes suelen mostrarse menos conformistas ante las presiones de los amigos cuando éstos buscan su participación en conductas negativas o antisociales (Berndt, 1996).

El hecho de que durante la adolescencia temprana se observe un aumento de la susceptibilidad ante los iguales no significa que todos los adolescentes se muestren igual de conformistas. En algunos casos, este conformismo es más acusado por tratarse de chicos y chicas muy necesitados del apoyo del grupo, bien porque sus relaciones familiares son poco satisfactorias, o bien porque tienen un bajo estatus en el grupo y son ignorados o rechazados (Dishion, 1990). También hay diferencias claras en función del género: las chicas se muestran más conformistas que los chicos, quizá debido a que establecen relaciones más íntimas entre ellas y se muestran más preocupadas por pertenecer al grupo y ajustarse a sus expectativas.

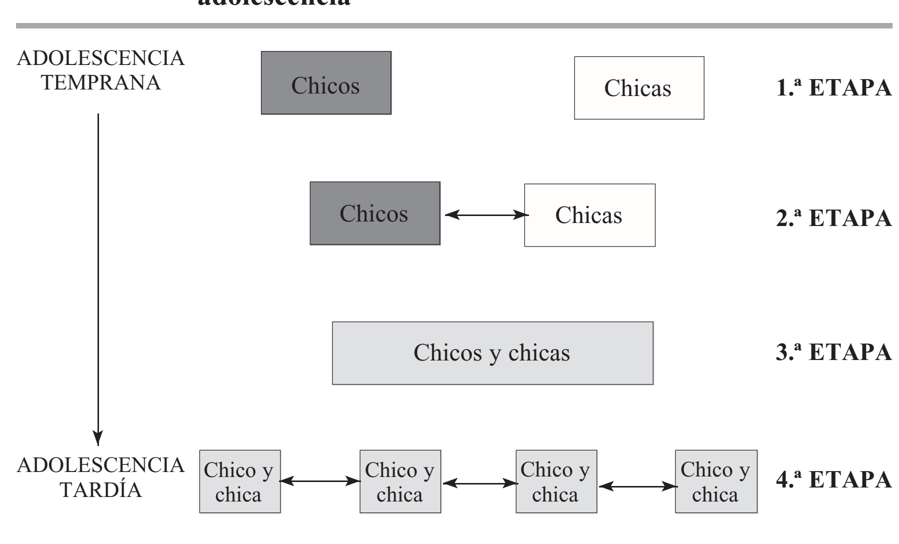
Hay que señalar también que no todos los compañeros tienen la misma capacidad de influencia. Sin duda, los amigos íntimos tendrán más capacidad de influir que quienes son sólo amigos superficiales, y éstos más que quienes no lo son. Igualmente, el estatus social del chico o chica que ejerce la influencia resulta decisivo, ya que los adolescentes tenderán a imitar, y a tomar como modelos de conducta, a aquellos compañeros a quienes admiran y perciben como habilidosos y populares.

Como conclusión, diremos que resulta erróneo pensar que los vínculos con el grupo de iguales supongan una disminución de la influencia de los padres y un alejamiento de los valores familiares que lleven al adolescente a implicarse en conductas antisociales o poco saludables. Más bien cabe pensar que padres y amigos no compiten entre sí, sino que representan influencias complementarias que satisfacen diferentes necesidades del joven. Y todo ello sin olvidar que chicos y chicas suelen incorporarse a grupos formados por compañeros que tienen una extracción social y unos valores bastante parecidos a los suyos y a los de su familia, por lo que el grupo tenderá más a reforzar los valores familiares que a anularlos o contradecirlos.

2.3 La evolución del grupo

El grupo de amigos va a constituir un contexto fundamental para el desarrollo de los adolescentes. No obstante, este grupo va a experimentar una evolución a lo largo de la adolescencia. Dunphy (1963) ha descrito en cuatro etapas la secuencia de evolución del grupo de iguales, secuencia que se resume en el Cuadro 19.2. En una primera etapa, al comienzo de la adolescencia, la agrupación más frecuente es la pandilla formada por miembros del mismo sexo. Esta *pandilla* unisexual es una continuación del grupo de amigos de los años escolares, y suele incluir de cinco a nueve miembros de la misma edad y probablemente del mismo colegio y vecindario. Estos chicos o chicas muestran un compañerismo muy acusado, forman un grupo bastante cerrado, poco permeable a otros sujetos, y se ven e interactúan a diario, planificando actividades para realizar los fines de semanas. En esta etapa, el grupo proporciona a sus componentes el apoyo y la seguri-

Cuadro 19.2 Evolución del grupo de iguales a lo largo de la adolescencia



FUENTE: Dunphy, 1963.

dad necesarios para, en la siguiente fase, comenzar las relaciones con el otro sexo. También cumple la función de promover conductas socialmente aceptables, como, por ejemplo, que sus miembros acepten las normas del grupo. Sin embargo, la pandilla de que hablamos puede tener algunos inconvenientes, como promover un excesivo conformismo entre sus miembros, impedir que los sujetos se relacionen con otros chicos o chicas que puedan aportar puntos de vistas diferentes, e incluso herir la autoestima de otros adolescentes cuando se rechaza su incorporación al grupo. No obstante, las ventajas superan claramente a los inconvenientes.

En una segunda fase, aun manteniéndose la separación entre grupos o pandillas de distinto sexo, comienza la interacción entre ellas. Se trata de una *interacción entre pandillas unisexuales* esporádica que se da los fines de semana, o en excursiones y fiestas, etc. Esta relación entre sujetos de ambos sexos es aún algo torpe y ruda.

A continuación, y tras una fase de transición en la que las relaciones entre los grupos de distinto sexo se van haciendo más frecuentes, se forma la *pandilla mixta* a partir de la agrupación de las pandillas unisexuales. Esta pandilla suele incluir de 15 a 25 miembros de ambos sexos; los chicos son algo mayores que las chicas y hay una menor cohesión que en la pandilla unisexual, con una relación entre sus miembros algo menos íntima. Sus contactos no son tan cotidianos, reuniéndose de forma más esporádica que la pandilla unisexual. La pandilla mixta cumple la función de regular y estructurar las relaciones sociales, facilitando además el surgimiento de las

relaciones heterosexuales, ya que sirve de claro aprendizaje en la relación con los miembros del otro sexo. También, al ser una agrupación más abierta, favorece la interacción con una mayor variedad de sujetos (de distintas edades y barrios), lo que aumenta la heterogeneidad de la pandilla y fomenta el desarrollo del autoconcepto y la identidad.

Las pandillas van a presentar una gran variedad, diferenciándose entre sí en los estilos de vida de sus componentes —su forma de vestir, sus preferencias musicales, su actitud ante el sexo, el alcohol o las drogas— y ponen de manifiesto la diversidad de la cultura adolescente. Bradford Brown y sus colaboradores (Brown, Dolcini y Leventhal, 1997; Brown, Mory y Kinney, 1994) han estudiado en profundidad las características de estas agrupaciones, sugiriendo que las pandillas se definen fundamentalmente en relación con dos dimensiones: la actitud hacia los aspectos formales o académicos de la educación, y la orientación hacia la relación con los iguales; alrededor de esas dimensiones nucleares se concentrarán otras actitudes o comportamientos que van a definir el estilo de vida del grupo. Otro aspecto importante es que la pandilla va a condicionar las relaciones sociales de sus miembros, ya que impulsan a chicos y chicas a relacionarse con algunos adolescentes y a ignorar o a evitar a otros. Además, establece normas sobre la forma de relacionarse no sólo con los iguales, sino también con los adultos: cómo han de ser las amistades, si intensas o superficiales; qué tipo de relaciones de pareja son convenientes, cómo manejar los conflictos en casa o en el colegio.

La última etapa trae consigo la desintegración de la pandilla, que pasa a convertirse en una serie de *parejas relacionadas entre sí*, que cada vez se reúnen con menos frecuencia. Pero ello nos introduce ya en otra temática que necesita ser analizada con más detenimiento y que se sitúa claramente en un momento evolutivo posterior al de las relaciones de grupo.

2.4 El inicio de las relaciones de pareja

El aumento del impulso sexual, unido a la imitación de los comportamientos adultos, va a favorecer que chicos y chicas empiecen a acercarse con interés al otro sexo. En el contexto del grupo o pandilla mixta es donde chicos y chicas van a empezar a sostener sus primeras citas; después, en la medida en que vayan ganando soltura y sintiéndose más cómodos en estas relaciones, empezarán a tener citas fuera del amparo del grupo.

Aunque existen diferencias entre adolescentes, la mayoría de las chicas empiezan a tener sus primera citas en algún momento entre los 12 y los 14 años, mientras que los chicos lo hacen algo más tarde, entre los 13 y los 15. El momento de inicio parece estar determinado fundamentalmente por factores sociales, ya que la maduración más o menos temprana no influye de-

masiado sobre la precocidad de estas relaciones. Estas primeras relaciones de pareja son muy importantes para la vida social y emocional de chicos y chicas, y su calidad está asociada al grado de ajuste socioemocional. En sus primeras citas, chicos y chicas aprenden a interactuar con personas de distinto sexo, se divierten, experimentan los primeros escarceos eróticos y mejoran su prestigio ante el grupo de iguales, sobre todo cuando son vistos con una pareja muy deseable. Por ello, no es extraño que para sus primeras citas, chicos y chicas prefieran parejas que tengan mucho prestigio y sean muy valoradas por sus compañeros.

Furman y Wehner (1994) argumentan que las relaciones de pareja durante la adolescencia temprana satisfacen cuatro tipo de necesidades: sexuales, de afiliación, de apego, y de dar y recibir apoyo. Sin duda, las primeras relaciones que establecen los adolescentes servirán para satisfacer fundamentalmente las necesidades sexuales y las afiliativas (compañía y diversión), pero, en la medida en que vaya transcurriendo la adolescencia, estas relaciones serán más estables, y la pareja irá ascendiendo en la jerarquía de figuras de apego. Si a los 12 años la pareja ocupa el cuarto lugar, a los 15 ó 16 años la pareja ya suele haber alcanzado el primer lugar de la jerarquía, y podrá cubrir también las necesidades de apoyo, de apego y seguridad emocional.

Al igual que ocurría con las amistades íntimas, algunos estudios (Shaver y Hazan, 1988) apuntan una relación causal entre el tipo de apego establecido con los padres durante la infancia y el carácter de los vínculos afectivos con la pareja en la adolescencia y la adultez. Según esta línea de investigación, las diferencias individuales en el establecimiento de relaciones de pareja estarán muy influidas por el modelo representacional construido en la infancia. En efecto, las relaciones de pareja se asemejan a las que se establecen entre madre e hijo, pues unas y otras son relaciones muy íntimas y con contactos físicos estrechos. No obstante, no hay que olvidar que las relaciones de pareja muestran otras características, como la colaboración, la afiliación, o las interacciones simétricas, que no están presentes en las relaciones del niño con sus padres. Así, aunque el modelo representacional de la relación con los padres constituya la principal contribución al establecimiento de relaciones íntimas, las relaciones de amistad también harán su aportación. Además, la experiencia del chico o chica en estas relaciones románticas irán modificando continuamente los modelos representacionales construidos. Por ejemplo, aunque un chico tenga una relación de apego seguro con sus padres, si es rechazado repetidamente en sus relaciones de pareja, podrá ver resentida la seguridad en los vínculos. Lo contrario también será posible: una chica que haya construido un modelo inseguro a partir de sus experiencias infantiles, podrá evolucionar hacia un modelo seguro si encuentra en sus relaciones de pareja el apoyo emocional y la sensibilidad hacia sus necesidades que estuvieron ausentes en su relación con los progenitores.

3. Conducta sexual

El comportamiento sexual es un ámbito en el que se manifiesta con especial claridad el carácter transicional de la adolescencia. Chicos y chicas han dejado de ser niños y niñas, y van a ver cómo se intensifican sus deseos y necesidades sexuales como consecuencia de la maduración de sus cuerpos. La influencia social es en este terreno contradictoria: por un lado, se ejerce una importante presión para controlar y retrasar las manifestaciones sexuales durante este período; por otro, encontramos una creciente erotización de la sociedad a través de los medios de comunicación, especialmente en los mensajes dirigidos a jóvenes. No debe, pues, extrañarnos que nos encontremos con importantes problemas en este área: insatisfacción, falta de información, embarazos no deseados, etc.

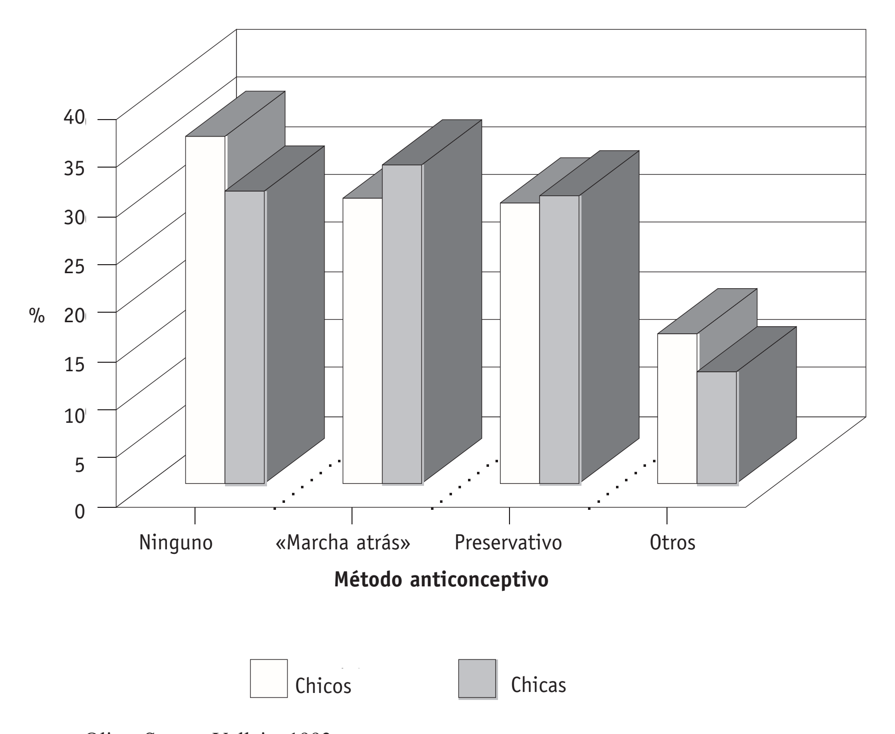
Niños y niñas ya manifiestan intereses y conductas sexuales como la masturbación, aunque va a ser en el ámbito de las primeras relaciones de pareja donde la conducta sexual empezará a manifestarse más claramente. La mayoría de los adolescentes se inicia en la práctica de la masturbación entre los 10 y los 15 años, aunque en algunos casos el inicio es más precoz (Oliva, Serra y Vallejo, 1993). Chicos y chicas se diferencian claramente en cuanto a sus actitudes ante esta actividad. Si para los chicos se trata de una práctica generalizada (el 98% de los chicos entre 15 y 20 años) y considerada sana y positiva («Dicen los médicos que no es malo; al revés, que puede ser en un momento dado hasta bueno, porque desahoga y relaja»), entre las chicas la masturbación es menos frecuente (62%) y genera intensos sentimientos de culpa por considerarla una conducta impropia de las mujeres («Yo me tachaba de sucia por eso, incluso pensaba que era una anormal», «Si alguien te dice que una chica ha hecho eso, te parece escandaloso»). No obstante, entre algunas chicas, generalmente las de más edad y mayor nivel educativo, las actitudes son más favorables a su práctica.

En la actualidad se observa en occidente una mayor liberalidad y permisividad en las actitudes y conductas sexuales entre los adolescentes. Así, la mayoría de los estudios indican una mayor frecuencia y precocidad de las relaciones heterosexuales. Según los datos del Informe Juventud en España de 1992, un 34% de jóvenes de menos de 18 años habían sostenido relaciones coitales. En 1996, los datos de este mismo informe (Martín y Velarde, 1996) indican que son ya un 43% los chicos y chicas que declaran haber tenido este tipo de relaciones antes de los 18 años. En términos generales, puede decirse que los 17 años es la edad media en la que los chicos dicen tener su primera relación sexual con penetración. Las chicas se muestran algo menos precoces y los 18 años representan la media de edad para esa primera relación. Hay otras variables que también parecen afectar a la edad de iniciación sexual; así, se detecta una mayor precocidad en las grandes ciudades, entre los chicos que no están escolarizados y entre quienes pertenecen a los estratos sociales más desfavorecidos. Probablemente, en estos estratos desfavorecidos sostener

relaciones sexuales es una de las escasas conductas al alcance de estos chicos y chicas que pueden considerarse como un símbolo del estatus adulto. Algunas características familiares también parecen relacionadas con el inicio precoz de las relaciones sexuales; así, el grado de control o supervisión que ejercen los padres parece mostrar una relación curvilínea con la edad de iniciación, de forma que las relaciones sexuales son más probables cuando hay una ausencia de control o cuando la supervisión es muy estricta que cuando el control es moderado.

Es muy posible que las muchas campañas dirigidas a prevenir embarazos no deseados en adolescentes y jóvenes hayan hecho que el uso de anticonceptivos aumente algo en los últimos años. Un 78% de quienes sostenían relaciones sexuales en 1996 usaba algún método anticonceptivo, generalmente preservativos, lo que está por encima del 73% que declaraban hacerlo en 1992 (Martín y Velarde, 1996). No obstante, este uso suele ser esporádico, ya que sólo algo más de la cuarta parte de chicos y chicas declaran usar anticonceptivos en todas las relaciones que sostienen. Cuando se trata del primer coito, el porcentaje de adolescentes que usa algún método anticonceptivo es de un 33%, como se muestra en la Figura 19.1 (Oliva, Serra y Vallejo, 1993).

Figura 19.1 Método anticonceptivo empleado en el primer coito por chicos y chicas adolescentes



FUENTE: Oliva, Serra y Vallejo, 1993.

La tendencia ya comentada a iniciar las relaciones sexuales a una edad cada vez más temprana, unida a un uso no demasiado generalizado de métodos anticonceptivos, hizo que el número de embarazos adolescentes aumentase en España durante la década de 1970 y la primera mitad de la década de 1980 (Escario, 1994). A partir de ese momento la tendencia se invirtió, observándose un descenso continuado, descenso que probablemente es en parte consecuencia del aumento de interrupciones voluntarias del embarazo que se observa en España en la última década (Delgado, 1994).

Son muchas las justificaciones que pueden darse al escaso uso de anticonceptivos. Entre ellas se puede señalar la escasa información sobre métodos anticonceptivos y sobre embarazo, probablemente como consecuencia de la ausencia de una educación sexual en los colegios. Además, determinadas características del pensamiento durante la adolescencia, como la fábula personal, pueden llevar al chico o a la chica a pensar que, a pesar de la información que tienen sobre las más que probables consecuencias negativas derivadas del escaso uso de anticonceptivos, se trata de algo que nunca les pasará a ellos, como si tuviesen algún tipo de protección mágica. El no haber previsto que iban a sostener una relación sexual es otro argumento dado por los adolescentes para no usar anticonceptivos. Otro aspecto importante tiene que ver con las actitudes hacia su uso; así, es frecuente entre los jóvenes un cierto rechazo por pensar que el preservativo limita el placer o rompe la espontaneidad de un contacto sexual que debería ser natural y no planificado.

Un aspecto que merece ser destacado es el referido a las diferencias entre chicos y chicas en cuanto a forma de entender y vivir la sexualidad. Así, podemos decir que existen dos patrones de conducta sexual, uno masculino y otro femenino. El masculino estaría definido por una mayor precocidad, promiscuidad y una mayor valoración del coito, que representa una importante señal de prestigio ante el grupo de iguales. El patrón femenino muestra una actividad sexual más reducida, menos gratificante y que genera más sentimientos de culpa. Además, en las chicas la conducta sexual está más integrada en otros componentes socioemocionales, por lo que hay una mayor vinculación entre sexualidad y afectividad. Estas diferencias de género son muy acusadas durante la adolescencia temprana, probablemente porque chicos y chicas se encuentran en un período crítico en cuanto a la construcción de su identidad sexual y necesitan mostrarse muy estereotipados en sus actitudes y conductas sexuales. Sin embargo, en la medida en que chicos y chicas crecen y culminan este proceso, las diferencias van desapareciendo, y muestran unos patrones más andróginos y parecidos entre sí, sobre todo entre los adolescentes de mayor nivel educativo (Oliva, Serra y Vallejo, 1997).

El alto grado de intimidad que chicos y chicas alcanzan en sus relaciones de amistad, unido a las necesidades afectivas y sexuales de este período, hace que las relaciones homosexuales no sean infrecuentes entre ado-

lescentes. Sin embargo, la mayor parte de ellos no va a continuar con este tipo de relaciones durante la adolescencia tardía o la adultez. También vamos a encontrarnos con el caso contrario; chicos y chicas que a pesar de sostener relaciones heterosexuales, comenzarán a forjar una identidad y una orientación de carácter homosexual. Se trata de un proceso lento que suele comenzar sobre los 13 años en el que caso de los chicos y sobre los 15 entre las chicas, y que se manifiesta por la falta de interés por las relaciones heterosexuales y el surgimiento de los primeros deseos hacia otros adolescentes de su mismo sexo, y que suele culminar al final de la adolescencia con la definición de una identidad homosexual (Savin-Williams y Rodríguez, 1993). La circunstancia de vivir en una sociedad homófoba, que rechaza y ridiculiza este tipo de comportamientos, va a hacer que este proceso sea especialmente doloroso para los chicos y chicas de orientación homosexual. Si tenemos en cuenta que se trata de un prejuicio dirigido hacia una minoría invisible, ya que la mayoría de los sujetos tienden a ocultar esta condición, serán muchas las ocasiones en que un chiste o una broma despreciativa sean proferidos en ocasiones en que están presentes sujetos homosexuales. Por ello, la mayoría de chicos y chicas que sienten deseos hacia compañeros o compañeras del mismo sexo tenderán a hacerse pasar por heterosexuales; incluso en algunos casos, en un deseo de compensar sus preferencias, se mostrarán muy masculinos o muy femeninas. Esta actitud tal vez no sea la más adecuada, ya que puede llevarles a despreciarse y desvalorizarse a sí mismos, con consecuencias muy negativas para la autoestima y la construcción de la identidad personal. Tampoco parece que la alternativa de asumir la condición de homosexual esté exenta de inconvenientes, ya que estos adolescentes van a sentir en sus carnes el rechazo social en un momento evolutivo muy delicado. A nuestro juicio, y mientras desaparece este absurdo prejuicio, la medida más saludable para el adolescente tal vez consista en compartir sus sentimientos e inquietudes con algunas personas de confianza, como amigos, familiares u orientadores escolares, que le podrán proporcionar un apoyo emocional muy necesario.

4. Contextos educativos durante la adolescencia

Durante la adolescencia temprana va a tener lugar una importante transición en relación con el contexto educativo: el fin de la educación primaria y el inicio de la educación secundaria. Existe un amplio consenso entre investigadores y profesionales en considerar que esta transición educativa suele ir acompañada de una serie de problemas en la relación del chico o chica con la escuela. La disminución del rendimiento académico, la menor motivación hacia las tareas escolares, la falta de asistencia a clase o el abandono de la escuela, son fenómenos que irrumpen con fuerza al inicio de la educación secundaria. El comienzo de este último tramo de la educa-

ción obligatoria va a tener lugar en un momento en el que la mayoría de los adolescentes están experimentando los cambios físicos, psíquicos y sociales que suelen ir asociados a la pubertad, por lo que con frecuencia se les ha atribuido la responsabilidad en el incremento del fracaso escolar: los nuevos intereses sexuales, los conflictos con los padres, los trastornos emocionales o los desengaños amorosos son considerados como potenciales perturbadores de la motivación del adolescente hacia la escuela. Es innegable que se trata de una hipótesis razonable y que nos ayuda a comprender muchas de las dificultades por las que pasan chicos y chicas durante la educación secundaria. No obstante, Eccles ha puesto de manifiesto con sus investigaciones (Eccles y otros, 1993; Eccles y otros, 1997) la responsabilidad del sistema educativo por su incapacidad para ajustarse a las nuevas necesidades del adolescente. La educación secundaria va a suponer una serie de cambios importantes en relación con el segmento educativo anterior; si estos cambios fuesen en sincronía con los cambios que se producen en el adolescente, y se dirigiesen a ajustar la escuela a las nuevas características de este período evolutivo, las consecuencias serían positivas para su adaptación escolar. El problema es que adolescencia y escuela secundaria parecen seguir caminos divergentes y abocados al desencuentro, lo que va a producir una clara falta de ajuste. Suele ocurrir que bien al inicio de la educación secundaria (12-13 años) o bien cuando comienza el segundo ciclo de este tramo (14-15 años), se produce el salto de la escuela al instituto. El cambio de centro va a suponer en muchos casos una dispersión o ruptura del grupo de amigos, constituido alrededor de la clase o de las actividades deportivas y extraescolares. En un momento en que las relaciones con los amigos tienen una importancia fundamental para la estabilidad emocional del adolescente, esta desestructuración del entorno social puede repercutir negativamente en su adaptación a la nueva situación.

También se van a producir cambios importantes en el funcionamiento de las aulas. Así, en las clases de secundaria el profesor suele ejercer un mayor control y una disciplina más estricta que en primaria. Además, el currículum está muy estructurado y ofrece pocas posibilidades a los alumnos para la elección y toma de decisiones en relación con su propio aprendizaje: a qué dedicar el tiempo en el aula, qué actividades realizar, etc. Simmons y Blith (1987) encontraron una relación entre la madurez precoz de las chicas y una mayor restricción por parte de los educadores. Las chicas más maduras físicamente percibían que sus profesores las controlaban más y que la escuela les ofrecía menos posibilidades de intervenir en tomas de decisiones que a sus compañeras menos maduras. Estas diferencias podrían ser debidas tanto a que realmente estas chicas eran tratadas de forma diferente, como a que tuvieran una diferente percepción como consecuencia de sus mayores exigencias de autocontrol. Probablemente ambos factores influyan conjuntamente. El hecho de que durante estos años chicos y chicas manifiesten un necesidad creciente de que se les permita tomar decisiones y

controlar sus propios asuntos, hace poco recomendable estos cambios en el funcionamiento del aula, que bien pueden tener unos efectos negativos sobre la motivación escolar.

También se observa un deterioro en las relaciones entre profesor y alumno con el paso a la educación secundaria. En general, las relaciones son más tensas, distantes y frías, llegándose en algunos casos a enfrentamientos entre el profesor y algunos alumnos. Este deterioro en las relaciones puede resultar muy perjudicial en un momento en el que se ha producido un cierto distanciamiento de los padres, y cuando chicos y chicas podrían beneficiarse enormemente, sobre todo de cara a la construcción de su propia identidad, del contacto con otros adultos que les ofrezcan puntos de vistas e ideas diferentes a aquellas que encuentran en el entorno familiar.

Otras modificaciones importantes que trae consigo la transición a la educación secundaria tienen que ver con el aumento de la competitividad. Es usual que se dé un aumento en las exigencias para superar los cursos, que las evaluaciones se realicen tratando de ajustarse a estándares externos que tienen poco en cuenta las características de los alumnos, y que además los resultados se hagan públicos. En alguna ocasión, incluso se realizan agrupaciones de alumnos en aulas diferentes en función de su nivel, lo que suele facilitar el rendimiento de los alumnos de mejor nivel a costa de la segregación de los agrupados en los niveles más bajos. Todos estos cambios van a incrementar la comparación social entre los alumnos, y van a llevar a una mayor preocupación por la evaluación y la competitividad, lo que repercutirá negativamente sobre la autoestima y el sentimiento de eficacia de unos adolescentes que se hallan especialmente centrados en ellos mismos y en su posición en el grupo. No resulta sorprendente que las calificaciones obtenidas por los alumnos experimenten un claro descenso que no se ve acompañado por una caída similar en las puntuaciones de los tests de aptitudes o inteligencia; y si tenemos en cuenta que las calificaciones representan la mejor predicción de la motivación y el sentimiento de eficacia de los alumnos, el panorama no resulta demasiado alentador.

A la vista de todo lo anterior, parece que los cambios contextuales que la transición a la educación secundaria traen consigo son tanto menos convenientes cuanto menos se ajustan a las necesidades que los chicos y chicas tienen en este momento evolutivo, lo que en parte justificaría el descenso de la motivación y el aumento en las cifras de fracaso escolar que se dan en este tramo educativo. La conducta de los chicos y chicas que abandonan la educación secundaria puede parecerse a la de un consumidor exigente que rechaza un producto que no satisface sus necesidades. Para muchos chicos y chicas la transición a la educación secundaria supondrá un auténtico punto de inflexión, ya que verán alteradas sus trayectorias en el sistema educativo por las bajas calificaciones y la falta de motivación hacia la escuela, lo que puede llevarles al fracaso escolar o el abandono, con lo que se le cerrarán muchas de las puertas que les llevarían a una mejor adaptación durante la edad adulta.

A pesar de estas dificultades, no todos los adolescentes se ven afectados de la misma forma por la transición a la educación secundaria, siendo muchos los alumnos que no experimentan dificultades. Hay diversos factores que hacen que algunos se adapten mejor y muestren una buena trayectoria académica. Algunos de los factores protectores tienen que ver con características familiares, como una buena relación con unos padres que apoyan la autonomía e individuación de sus hijos y se interesan e implican en sus cuestiones escolares. Otros factores están en el mismo sujeto que realiza la transición: una alta autoestima, un adecuado sentimiento de competencia personal, o un buen rendimiento escolar durante la educación primaria. Además, las características del centro educativo, así como el comportamiento y el estilo docente de los profesores, también pueden servir como un importante factor de protección.

Sexta parte

Desarrollo psicológico en la adultez y la vejez

20. Cambio y desarrollo durante la adultez y la vejez

Jesús Palacios

Lejos quedan ya en el tiempo las descripciones que limitaban el desarrollo psicológico a los cambios y transformaciones evolutivas que tienen lugar en la infancia y la adolescencia; lejos queda la identificación de infancia y adolescencia como pendiente de subida, la adultez como meseta y la vejez como pendiente de bajada (evolución-estabilidad-involución). Como se mostró en el capítulo 1, la década de 1970 señala el principio del fin de esas descripciones y esa identificación. Desde entonces, la psicología evolutiva lo es de todo el ciclo vital, lo que —como también se mostró en el primer capítulo— ha supuesto para la disciplina no sólo una ampliación en las edades de estudio, sino también y sobre todo una ampliación de los conceptos, los modelos, el lenguaje y la metodología. Cierto es que la infancia sigue siendo el período de la vida humana sobre el que más conocimientos se han acumulado en la investigación psicológica, pero es también verdad que es cada vez mayor el cuerpo de información de que disponemos respecto al desarrollo después de la adolescencia.

Los tres capítulos que siguen a éste dan cuenta detallada de los procesos de desarrollo psicológico en los ámbitos de la inteligencia (capítulo 21), de la personalidad (capítulo 22) y de la socialización (capítulo 23). Por nuestra parte, en este capítulo tratamos de introducir algunos conceptos e ideas clave para un mejor conocimiento del significado evolutivo del desarrollo posterior a la adolescencia, así como para facilitar también la comprensión de los contenidos que se exponen en los tres capítulos siguientes. Para ello, analizaremos en primer lugar el tipo de desarrollo a que nos referimos

cuando hablamos de la adultez y la vejez, en un análisis que presenta distintas aproximaciones al concepto de edad, que es clave para entender estas etapas de la vida humana. En segundo lugar, nos referiremos a unos cuantos hechos biológicos que adquieren particular relevancia en la adultez y la vejez. Nos centraremos después en algunas de las propuestas teóricas generales que se han hecho a propósito de estas etapas de la vida humana, concluyendo con varias reflexiones sobre el cambio y la continuidad después de la adolescencia, reflexiones que ilustraremos con algunos comentarios sobre el desarrollo intelectual, personal y social en estas edades, aspectos todos ellos sobre los que se entra con más detalle en los capítulos que siguen a éste.

1. Edad e influencias sobre el desarrollo

Cuando en psicología evolutiva se dice que la edad es una variable vacía se está subrayando un hecho sobre el que existe un acuerdo generalizado: la edad por sí misma no explica nada y el paso del tiempo por sí solo no aporta elementos que nos ayuden a comprender los procesos de desarrollo psicológico. Como se señaló en el capítulo 1, la edad tiene un indudable valor descriptivo, ya que suele ir asociada a una serie de circunstancias y cambios que sí tienen capacidad explicativa; pero las relaciones entre edad y conducta son de tipo correlacional, no de tipo causal: en el proceso de desarrollo psicológico, determinados cambios son más característicos de unas edades que de otras, pero eso no significa que sea la edad la que produce por sí misma los cambios.

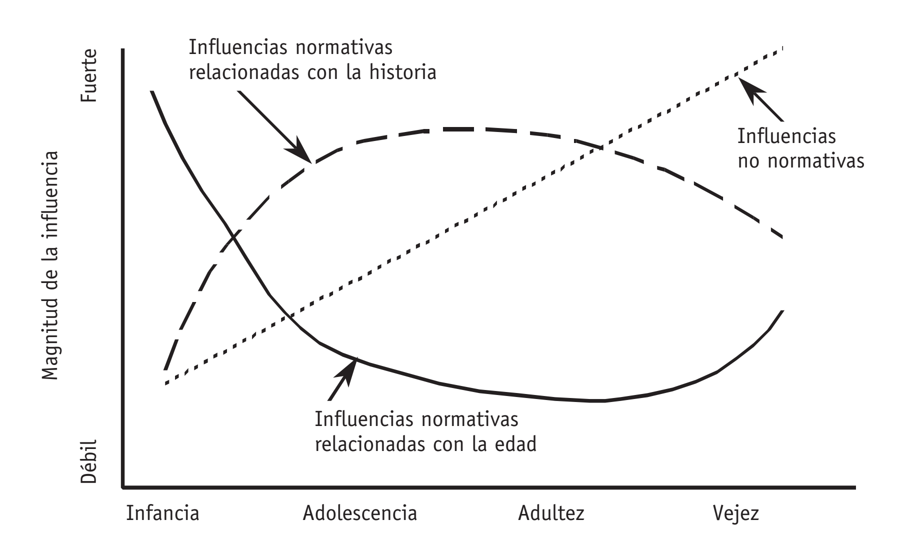
Como decimos, la edad tiene un indudable valor descriptivo y referencial. Así, por ejemplo, a propósito de las etapas del desarrollo de que ahora nos ocupamos es frecuente hacer una fragmentación de la adultez y la vejez en unos agrupamientos de edades que permiten hablar de adultez temprana (típicamente, desde los 25 a los 40 años), de adultez media (típicamente, de los 40 a los 65 años), de adultez tardía o vejez inicial (típicamente, de los 65 a los 75 años) y de vejez tardía (típicamente, por encima de los 75 años). El valor de esta fragmentación es, sin embargo, bastante relativo y otros agrupamientos de edades, con otros límites cronológicos y otras denominaciones, son también posibles. Pero lejos de despachar la problemática edad-desarrollo con las reflexiones anteriores, por correctas que sean, merece la pena profundizar un poco en los diferentes significados del concepto de edad, porque ello nos permitirá situar mejor el significado de las etapas del desarrollo posteriores a la adolescencia y la juventud. Para ello, nos serviremos de la diferenciación propuesta por Birren y Renner (1977) entre los diferentes significados de la edad:

- *edad cronológica*: se refiere al número de años que han transcurrido desde el nacimiento de una persona. Es probablemente el índice por sí

mismo menos útil de todos los que se analizan a continuación, quizá con la excepción de los primeros tramos del desarrollo (vida prenatal, primera infancia), en los que la fuerte asociación entre edad cronológica y procesos de canalización nos permite hacer predicciones más ajustadas (pero recuérdese: no es la edad *per se* la que permite, por ejemplo, aprender a andar hacia los 12 meses, entre otras cosas porque si así fuera todos los niños y niñas comenzarían a andar a esa edad; lo que permite aprender a andar tiene que ver con maduración, estimulación y motivación);

- *edad biológica*: es una estimación del lugar en que una persona se encuentra respecto a su potencial de vida; este concepto se relaciona, pues, con la salud biológica, y no tanto con la edad cronológica: podemos tener a dos personas de 70 años con muy diferente edad biológica si una de ellas presenta una integridad física muy aceptable y la otra muestra grandes deterioros de salud;
- *edad psicológica*: tiene que ver con la capacidad de adaptación que una persona tiene, es decir, con sus posibilidades para hacer frente a las demandas del entorno; de nuevo, dos personas de la misma edad cronológica pueden presentar edades psicológicas muy diferentes si una es capaz de utilizar sus recursos psicológicos (inteligencia, motivación, emoción, competencia social...) de manera que responde adecuadamente a los retos de la vida cotidiana, mientras que la otra muestra dificultades en alguna o varias de estas áreas (problemas de memoria, desmotivación, aislamiento social...);
- *edad funcional*: integra los conceptos de edad biológica y edad psicológica, y se refiere a la capacidad de autonomía e independencia; así, por ejemplo, para vivir sola en su casa, una persona tiene que tener un cierto nivel de salud biológica que le permita entrar y salir, ir de un sitio a otro, etc., y un cierto nivel de competencia psicológica que le permita recordar, planear, organizarse, etc.;
- *edad social*: tiene que ver con los roles y las expectativas sociales asociados a determinadas edades; forma parte de estas expectativas que a los 30 años se esté trabajando, que antes de los 40 se haya tenido algún hijo, que a los 65 se acceda a la jubilación, así como que unos años más tarde se haya accedido a la condición de abuelo. La edad social tiene importancia, entre otras cosas, porque las experiencias que ocurren fuera de los márgenes habituales —particularmente cuando se distancian mucho de ellos— suelen ser una fuente de estrés y dificultades, como ocurre cuando una chica se convierte en madre a los 16 años o cuando alguien se jubila a los 50. No obstante, los cambios en costumbres y expectativas a que estamos asistiendo en occidente en los últimos años llevan a flexibilizar mucho los márgenes de la edad social, aunque quizá no hasta el extremo que algunos llegan cuando dicen que la edad social se ha convertido en irrelevante.

Figura 20.1 Influencias normativas asociadas con la edad y la historia, e influencias no normativas



FUENTE: Baltes y otros, 1980.

A las distinciones anteriores hay que añadir una diferenciación sobre la relación que la edad guarda con las influencias que moldean el desarrollo, distinción a la que se hizo breve mención en el capítulo 1 y que es ahora oportuno analizar con más profundidad. Se trata de la distinción propuesta por Baltes, Reese y Lipsitt (1980) entre influencias normativas relacionadas con la edad, influencias normativas relacionadas con la historia e influencias no normativas. La distinción se expresa gráficamente en la Figura 20.1.

Las *influencias normativas relacionadas con la edad* tienen que ver con factores que afectan al desarrollo psicológico en relación relativamente estrecha con la edad, de manera que conociendo la edad de una persona podemos hacer predicciones razonablemente acertadas sobre algunos de sus procesos evolutivos. Así, saber que un bebé tiene entre 6 y 9 meses nos permite predecir que está en plena formación de los sistemas de apego y de cautela ante los extraños de que se habló en el capítulo 5; saber que tiene 6-8 años nos permite predecir que es capaz de razonar lógicamente y de un cierto control emocional, así como suponer que en esa etapa de su vida las relaciones con otros niños de su edad habrán adquirido bastante importancia, como se analizó en los capítulos respectivos. A medida que nos alejamos de la infancia, este tipo de influencias tiende a disminuir en magnitud, pues la maduración asociada a la edad va imponiendo menos y permitiendo más, con lo que otras fuentes de influencia se convertirán en predominantes, especialmente a partir de la adolescencia.

Como se observa en la Figura 20.1, la curva que representa gráficamente este tipo de influencias tiene un cierto repunte al final de la vida humana, lo que se relaciona con la influencia que sobre aspectos psicológicos pueden tener los cambios biológicos del último tramo de la vida humana (menos reflejos, más lentitud en algunos tipos de procesamiento, etc.), tal como se analiza en el capítulo siguiente. Merece la pena notar, no obstante, que la magnitud de la influencia de este tipo de factores es en la vejez mucho más débil de lo que lo fue en la infancia, lo que se ilustra con un par de sencillos ejemplos: saber que un bebé tiene entre 6-9 meses nos permite hacer predicciones evolutivas mucho más acertadas respecto al apego que saber que un anciano tiene 75-80 años; saber que una niña tiene 9 años nos permite hacer predicciones evolutivas más certeras respecto a sus capacidades de memoria que saber que una anciana tiene 70. No obstante lo anterior, no es evolutivamente descabellado suponer que el sistema de apego del anciano de 75-80 años y la memoria de la anciana de 70 hayan conocido algunas alteraciones respecto a lo que había sido característico de ambos en la adultez.

Las *influencias normativas relacionadas con la historia* afectan a todas las personas que viven en una época y una sociedad determinadas, pero no a quienes han vivido o vayan a vivir en otra época y otra sociedad. Estas influencias presentan un perfil inverso al de las relacionadas con la edad; en efecto, como se observa en la Figura 20.1, allí donde las influencias normativas relacionadas con la edad presentan un perfil de influencia débil, las relacionadas con la historia lo presentan fuerte, y viceversa. Cuando la lógica biológica de la maduración o del envejecimiento imponen su ley, las diferencias ligadas al ambiente en que se vive se dejan notar menos, como ocurre con la maduración del cerebro que permite el acceso a la marcha independiente a edades muy similares por parte de niños y niñas crecidos en sociedades con prácticas de crianza muy diferente, o como ocurre con las dificultades para pasar a la memoria a largo plazo los contenidos de la memoria a corto plazo en el caso de ciertos deterioros neurológicos relacionados con el envejecimiento (aunque, como se ha dicho, la magnitud de la influencia de ambos hechos sea muy diferente). Sin embargo, durante la mayor parte de nuestra existencia, desde el final de la infancia hasta la llegada —si se produce— de determinados deterioros funcionales en el cerebro al final de la vida, las influencias normativas relacionadas con la historia ejercen una influencia muy importante.

El concepto más estrechamente asociado con estas influencias normativas relacionadas con la historia es el de generación, analizado con detalle en el capítulo 1. En España, por ejemplo, hay una generación de personas que vivió la guerra civil de 1936-1939 y sus consecuencias, mientras que otras generaciones no la vivieron; a su vez, no es lo mismo haber nacido en 1918 y haberse visto enrolado en uno de los bandos contendientes, que haber nacido en 1930 y haber vivido la experiencia como niño; ni es lo mis-

mo haber terminado los estudios universitarios en la década de 1970, en plena expansión económica y con muchas oportunidades de empleo, que terminarlos en la primera parte de la década de 1990, en plena recesión y con una importante contracción del mercado de trabajo; ni es lo mismo ser un anciano con acceso a tratamientos médicos sofisticados para paliar algunas dificultades sensoriales, que haberlo sido en una época en que muchos de esos tratamientos o no existían o no estaban al alcance de la mayor parte de la población anciana. Las investigaciones de Elder (1998) resumidas en el capítulo 1, son una magnífica ilustración de los hechos a que nos estamos refiriendo. Un ejemplo de la influencia de los factores generacionales sobre la población española actual lo podemos encontrar en un estudio del Centro de Investigaciones Sociológicas sobre las actitudes y conductas afectivas de los españoles (CIS, 1995); en respuesta a la pregunta sobre si una relación amorosa debe perdurar toda la vida, apenas se encontraron diferencias entre hombres y mujeres, hallándose, sin embargo, importantes diferencias generacionales: a la citada pregunta contestaron afirmativamente el 86% de las personas de 55 a 66 años frente al 74% de 45 a 54 años, el 64% de 35 a 44 años y el 57% de menores de 35 años.

La disminución en la vejez de la curva de influencias normativas relacionadas con la historia guarda relación con el incremento de la curva correspondiente a las influencias normativas ligadas a la edad: cuando la lógica biológica impone sus reglas, las influencias generacionales se debilitan. Ello es particularmente evidente cuando se trata de influencias biológicas para las cuales no existen respuestas terapéuticas adecuadas, como ocurre, por ejemplo, con la enfermedad de Alzheimer, que en el momento en que se escriben estas líneas carece de tratamiento satisfactorio; así, dos personas afectadas gravemente por dicha enfermedad se parecerán mucho la una a la otra con independencia de la generación a la que pertenezcan.

Finalmente, las *influencias no normativas* hacen referencia a experiencias que tienen un carácter idiosincrásico o cuasi-idiosincrásico; en todo caso, se trata de experiencias no normativas, es decir, de experiencias por las que se sabe que no pasan todos los que tienen una determinada edad o los que pertenecen a una determinada generación. Si un adolescente tiene un accidente de moto que le produce secuelas de las que necesita varios años para recuperarse, se trata de un hecho no normativo; si una adolescente se convierte en madre, se trata de un hecho no normativo; el adulto que gana un premio muy cuantioso en un juego de azar tiene una experiencia no normativa; quedarse viudo a los 40 años es un acontecimiento no normativo. En realidad, lo que hace que un hecho sea no normativo es, por un lado, que afecte a algún o algunos individuos, pero no a todos; por otro, que tal hecho es impredecible respecto a su ocurrencia en un momento determinado, al contrario de lo que ocurre con las influencias normativas, que son predecibles biológica o generacionalmente hablando, según corresponda. La curva que representa las influencias no normativas en la Figura 20.1 no

deja de aumentar con el paso del tiempo, porque se supone que los acontecimientos a que nos estamos refiriendo se van añadiendo unos sobre otros, acumulando una historia personal cada vez más diferenciada.

Un buen ejemplo de influencias no normativas es el de los llamados «encuentros casuales» de personas desconocidas (Bandura, 1982), encuentros que se convierten en importantes desde el punto de vista evolutivo cuando tienen repercusiones relevantes para la persona de que se trate. La profesora que influye decisivamente sobre la toma de decisiones vocacionales de un alumno; un desconocido que nos es presentado y a través del cual accedemos a un trabajo; el encuentro casual de un chico, a través de un amigo común, con la que habrá de convertirse en compañera y esposa; todos ellos son ejemplos de encuentros casuales, no predecibles, no normativos, que ejercen una influencia relevante sobre nuestra vida. En el estudio del CIS antes citado, el 21% de los adultos entrevistados afirma haber conocido a su pareja de forma puramente casual y otro 19% afirma haberla conocido a través de familiares o amigos, lo que también tiene un importante componente de azar.

Si volvemos la mirada a la Figura 20.1 podremos concluir que el desarrollo a partir de la adolescencia está muy poco determinado por la edad cronológica y bastante más determinado por la edad psicológica y la edad social. Respecto a la edad biológica, mientras el organismo mantenga niveles de funcionamiento que permitan una correcta adaptación, su influencia no será decisiva en la mayor parte de los casos; será cuando dicha edad comprometa la adaptación cuando se convertirá en relevante y cuando incidirá causalmente sobre la edad funcional.

Adultez y vejez son etapas de la vida abiertas al cambio, sensibles a las diversas fuentes de influencia a que nos hemos venido refiriendo. Muchos de estos cambios son netamente evolutivos, pues se presentan en una determinada secuencia y están dotados de una determinada organización que se relaciona con el conjunto de características que la persona tiene en cada momento. En la adultez y la vejez hay, efectivamente, pérdidas y decrementos, como sostenían los viejos estereotipos; pero hay también ganancias, adquisiciones, incrementos y reorganizaciones, contrariamente a aquellas viejas creencias. Son, pues, etapas tan evolutivas como lo puedan ser la infancia o la adolescencia, aunque sin duda con características peculiares.

2. Cambios biológicos en la adultez y la vejez

Está fuera del alcance de este capítulo hacer una revisión minuciosa de los cambios físicos que tienen lugar una vez que termina el proceso de maduración biológica y las personas nos convertimos en adultos desde el punto de vista madurativo. Pero un análisis del significado evolutivo de la adultez y la vejez no puede prescindir de algunas referencias a esos cambios físicos,

particularmente para distinguir entre los distintos procesos implicados en el envejecimiento y para hacer mención a algunos de los cambios físicos que tienen relevancia desde el punto de vista del funcionamiento psicológico.

2.1 Envejecimiento primario y secundario

El cuerpo humano alcanza su madurez entre los 25 y los 30 años, etapa que se considera caracterizada por los mayores niveles de vitalidad y salud. Establecido este hecho, resulta difícil decir cuándo comienza el envejecimiento biológico, entre otras cosas porque no se trata de un proceso unitario que ocurra simultáneamente en todo el organismo, sino, bien al contrario, de un proceso muy asincrónicamente distribuido entre las distintas funciones biológicas y los diferentes órganos corporales; incluso dentro de un mismo órgano, como es el caso del cerebro, distintas partes siguen patrones de envejecimiento muy diferentes. Se trata, además, de un proceso que admite muy amplias diferencias entre unas personas y otras, de forma, por ejemplo, que aunque muchas personas en la década de los 40 años necesiten gafas para compensar las pérdidas visuales, otras muchas no las necesitan hasta bastante más tarde, y algunas pueden prescindir de ellas durante prácticamente toda su vida. Lo cierto es que a pesar de este proceso de envejecimiento, nuestro cuerpo y sus diferentes órganos son potencialmente capaces de mantener un correcto funcionamiento biológico hasta edades muy avanzadas, permitiendo así la adaptación a las demandas del entorno.

No existe un acuerdo generalizado sobre en qué consiste el envejecimiento y cuáles son sus causas. Por el contrario, existe un amplio consenso en distinguir entre el envejecimiento primario y el secundario. El *envejecimiento primario* se refiere a los procesos de deterioro biológico genéticamente programado, procesos que ocurren incluso en las personas con mejor salud y sin enfermedades importantes. En efecto, parece claro que parte del proceso de envejecimiento está programado en nuestro propio sistema biológico, es decir, resulta inevitable bajo cualquiera de las circunstancias individuales y ambientales. Las células de nuestro organismo están, por ejemplo, programadas para envejecer, como lo muestra el hecho de que no se pueden dividir infinitamente para producir células nuevas, sino que la capacidad de regeneración celular es limitada; o el hecho de que disminuya con el tiempo la capacidad para hacer frente a los deterioros que se producen en las cadenas de ADN; las células se ven también afectadas crecientemente por los radicales libres producidos como consecuencia del metabolismo y la respuesta a influencias ambientales como la alimentación, los rayos del sol o la polución atmosférica, dando lugar a una serie de reacciones químicas que provocan daños moleculares irreparables que se acumulan con la edad. Nuestro sistema inmunitario también está programado para envejecer, de forma que con el tiempo disminuye nuestra capacidad para de-

fendernos de las infecciones y aumenta los trastornos autoinmunes, que ocurren cuando nuestro sistema inmunitario ataca a células sanas de nuestro cuerpo, probablemente porque por error las identifican como patológicas. También envejece nuestro sistema endocrino, que controla tantas funciones corporales; cuando comienza su deterioro y el de los centros cerebrales que lo controlan (hipotálamo y pituitaria), nuestro funcionamiento biológico y nuestra salud se resienten y se ven amenazados. En resumen, el cuerpo humano está diseñado y programado para morir; con toda probabilidad, como consecuencia de los factores recién mencionados, nuestro organismo tiene un potencial de vida importante, pero limitado en el tiempo: se estima que el máximo potencial se sitúa entre los 110 y los 120 años. En esto no somos diferentes al resto de las especies animales, que también tienen en su diseño básico un determinado potencial de vida, que en el caso de la mayoría de los mamíferos es bastante más corto que el humano. El envejecimiento primario es, pues, inevitable, universal y, hasta donde sabemos, irreversible.

Por su parte, el *envejecimiento secundario* se refiere a procesos de deterioro que aumentan con la edad y que se relacionan con factores controlables, tales como la nutrición, el ejercicio físico, los hábitos de vida (incluido el tabaquismo) y las influencias ambientales. Evidentemente, hay personas que pueden vivir sin experimentar todos o algunos de los efectos de este tipo de envejecimiento, que es, por tanto, prevenible, evitable y no universal. La exposición sin protección a los rayos del sol, por ejemplo, lleva al envejecimiento de las células de la piel y es un factor de riesgo de cáncer dermatológico; ciertos hábitos de alimentación, la ausencia de actividad y ejercicio físico regulares, el consumo de tabaco y los excesos con el alcohol, conductas de riesgo sanitario en las relaciones sexuales, la contaminación ambiental (incluida la contaminación acústica) son todos ellos ejemplos de factores relacionados con el envejecimiento secundario, factores que a veces se agrupan dando lugar a una verdadera ecología envejecedora. Muchos de los trastornos y enfermedades que observamos en adultos y ancianos no son consecuencia del envejecimiento primario, sino de este tipo de envejecimiento secundario evitable y no universal.

Algunos autores proponen la existencia de un *envejecimiento terciario*, relacionado con la hipótesis del llamado «bajón terminal». De acuerdo con los resultados de numerosos estudios longitudinales llevados a cabo sobre distintos contenidos psicológicos, parece que a medida que se acerca la muerte de una persona se producen deterioros generalizados en su nivel de funcionamiento psicológico; analizados retrospectivamente, tales deterioros resultan ser más acusados cuanto más cerca de la muerte se encuentre el anciano. La capacidad de adaptación disminuye, todas las habilidades cognitivas se deterioran, la personalidad se desestabiliza y se hace más vulnerable.

Estos tres tipos de envejecimiento interactúan entre sí y añaden sus efectos mutuos. A este respecto, Birren y Cunningham (1985) han propuesto la

metáfora del envejecimiento en cascada: el envejecimiento primario produce una lentificación del procesamiento de la información, el envejecimiento secundario (especialmente las enfermedades cardiovasculares y algunas enfermedades crónicas) hace que las pérdidas y decrementos se incrementen, y tanto más cuando mayor sea la edad; finalmente, el envejecimiento terciario implica decrementos generalizados que afectan a todos los procesos psicológicos.

Finalmente, en lo que al envejecimiento se refiere, no pueden dejar de mencionarse las muy importantes *diferencias interindividuales* debidas tanto a factores genéticos como ambientales. Estas diferencias se acumulan con el tiempo, de manera que dos personas cuya salud y hábitos de vida eran muy parecidas, por ejemplo, cuando tenían 35 años, pueden muy bien presentar niveles de salud muy diferentes a los 50, incluso si han seguido manteniendo estilos de vida similares; a los 70 años, esas diferencias se habrán acentuado y una de las dos puede vivir bastantes años más que la otra. Como se vio más arriba, dos personas con la misma edad cronológica pueden tener muy diferente edad biológica, y esto es tanto más cierto cuanto más nos adentremos en los años de la vejez.

2.2 Los cambios y su repercusión sobre el funcionamiento psicológico

Teniendo todo lo anterior en cuenta, por la acumulación de los efectos del envejecimiento primario y secundario, nuestro organismo envejece. Envejece, por ejemplo, nuestro cerebro, cuyo tamaño y cuyo peso disminuyen a medida que envejecemos; así, si el peso promedio del cerebro a los 20 años es de 1.400 gramos, entre los 50 y los 60 años el peso promedio es de 1.337 gramos, siendo de 1.266 entre los 70 y los 80 años y de 1.180 gramos entre los 80 y 90 años. Envejecen nuestras neuronas, dando lugar a una pérdida en su número y a un deterioro en su arquitectura y en su conectividad a través de las sinapsis (véase el Cuadro 20.1 a propósito de la pérdida de neuronas). Se alteran además los ritmos de la actividad eléctrica del cerebro, tanto los ritmos alfa relacionados con el estado de alerta (la lentificación de estos ritmos se relaciona con menor activación), como los ritmos delta, relacionados con el sueño (la alteración de estos ritmos explica que el sueño profundo disminuya y los patrones de sueño se hagan más irregulares). Las distintas partes del cerebro muestran patrones de envejecimiento diferentes; por sus repercusiones sobre la conducta, son de particular interés los procesos de envejecimiento que ocurren en los lóbulos frontales (relacionados con el control de nuestros procesos cognitivos y motores más finos) y en el hipocampo (relacionado con la memoria). En el caso de algunas enfermedades, como ocurre con el mal de Alzheimer, los deterioros de la corteza cerebral y del hipocampo son particularmente notables, produciendo un

Cuadro 20.1 Neuronas y envejecimiento

De acuerdo con Scheibel (1996), no existen pruebas ciertas del tópico según el cual perdemos 100.000 neuronas al día. Con toda probabilidad, la mayor pérdida de neuronas ocurre en la primera infancia; como se vio en el capítulo 2, tenemos una sobreproducción inicial de neuronas y sinapsis, de manera que muchas áreas del cerebro empiezan con el 150% de lo que luego han de ser los valores adultos, que se estabilizan en el 100% en el curso de los primeros meses y años de vida. Posteriormente se pierden neuronas, desde luego, pero no tan masivamente como en estos primeros momentos de la vida. Como señala acertadamente Mesulam (1987), sólo los habituales estereotipos sobre la vejez explican que el extraordinario decremento de neuronas en la primera infancia sea catalogado como «evolutivo» mientras que el sin duda mucho más modesto decremento de la vejez sea clasificado como «involutivo».

El problema que afecta a las neuronas en el envejecimiento no se relaciona tanto con su disminución en número, cuanto con la pérdida de conectividad con otras neuronas, así como con la mayor lentificación de la transmisión de los impulsos. Lo que cambia es, pues, la arquitectura y la funcionalidad de las neuronas mucho más que su número.

acentuado y acelerado envejecimiento del cerebro y dando lugar a síntomas tales como la pérdida de memoria, la incapacidad para desarrollar tareas rutinarias, dificultades para aprender, desorientación, cambios de personalidad y pérdida de habilidades lingüísticas. Aunque la enfermedad puede aparecer en edades anteriores, la mayor parte de las personas que padecen Alzheimer tienen más de 65 años, incrementándose el riesgo tanto más cuanto más se viva, lo que tal vez explique la mayor incidencia de la enfermedad entre las mujeres, dada su mayor longevidad.

No obstante, en el proceso de envejecimiento normal, los deterioros de que estamos hablando no tienen por qué ser obstáculo para el normal funcionamiento y desempeño psicológico. Un cerebro viejo pero sano es capaz de servir de soporte a un funcionamiento psicológico normal, permitiendo un adecuado desarrollo de actividades cotidianas y la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades; además, el mantenimiento de la actividad intelectual contribuye poderosamente a conservar una buena capacidad de funcionamiento cerebral. A partir de un cierto nivel de envejecimiento, la mayor lentitud de transmisión de información en el interior del sistema nervioso puede dar lugar a tiempos de reacción algo más largos, a una disminución de reflejos, a una ejecución psicomotriz más lenta y a un funcionamiento psicológico general que tal vez no tenga la rapidez y la flexibilidad de edades anteriores. El envejecimiento del hipocampo, por ejemplo, puede dar lugar a algunas dificultades típicas para trasvasar información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo, con lo que se recuerdan peor cosas como dónde se ha dejado algo o como si se ha hecho o no alguna actividad, tal como se mostrará en el capítulo siguiente. La rapidez y fle-

xibilidad que caracterizaba al funcionamiento de la memoria de jóvenes y adultos se verán también afectadas, de manera que a partir de un cierto nivel de envejecimiento del cerebro habrá, por ejemplo, menos rapidez para decidir qué estrategia de memoria es más adecuada en una determinada situación y para un determinado contenido. En el capítulo siguiente se analizan con mayor profundidad los cambios que se producen en la memoria después de la mitad de la vida.

Pero se puede llegar a edades muy avanzadas sin que las dificultades a que acabamos de referirnos aparezcan o, en todo caso, sin que afecten al desempeño cotidiano y a un buen ajuste psicológico. En realidad, lo que compromete este buen ajuste no es tanto el envejecimiento cuanto el enfermar del cerebro. Cuando los trastornos cardiovasculares y la arterioesclerosis disminuyen la irrigación cerebral y el aporte de oxígeno, algunas de las dificultades a que se ha hecho referencia en el párrafo anterior se acentúan, pudiendo llegar a dificultar algunas funciones psicológicas superiores. Pero puesto que estos procesos se relacionan más con la salud cerebral que con la edad cronológica, los procesos de que hablamos siguen más la lógica de la enfermedad que la del envejecimiento. Naturalmente, algunas de esas enfermedades aumentan algo su probabilidad con el paso de los años, pero otras se relacionan tan estrechamente con estilos de vida o con factores de riesgo individual, que no es adecuado relacionarlas de manera lineal con el envejecimiento.

El envejecimiento físico no afecta sólo al sistema nervioso central. Como se muestra en el capítulo siguiente, los órganos de los sentidos tienen también un deterioro relacionado con el paso del tiempo; puesto que allí se examinan los cambios con mucho detalle, baste ahora con decir que algunos de los órganos sensoriales empiezan a envejecer en las décadas de los 40 y los 50 años, mientras que otros sólo se deterioran a edades más avanzadas y aún otros se mantienen bastante intactos a lo largo de toda la vida, como el es caso del gusto. El detalle de estos cambios y de sus repercusiones se encuentra unas páginas más adelante.

Una esfera en la que se producen cambios significativos es la de los órganos reproductivos. Fisiológicamente, el envejecimiento sexual comienza hacia los 30-35 años y sigue luego un proceso muy lento y gradual en el que además hay importantes diferencias interindividuales. Quizá uno de los aspectos más llamativos de este proceso tiene que ver con las muy notables diferencias entre el hombre y la mujer, por lo que resulta necesario referirse a esos cambios por separado. Aunque las causas del deterioro que acompaña a la edad (en aquellos aspectos en los que el deterioro se produce) son complejas, no cabe duda de que hay factores hormonales implicados. En el trabajo de López y Olazábal (1998) se encuentra un análisis detallado de la sexualidad en la vejez, incluidos los cambios físicos que en el sistema reproductor humano ocurren a partir de la tercera década de la vida.

En la mujer, a partir de los 30-35 años disminuye la capacidad de fertilidad (la mujer no se vuelve infértil; sencillamente, el embarazo suele producirse con menos facilidad que en la década anterior), aumenta el riesgo de abortos espontáneos y la posibilidad de complicaciones en el embarazo y en el feto. Los ovarios van perdiendo capacidad funcional y los niveles de estrógenos en la sangre tienden a reducirse, de forma que entre los 40 y los 45 años empiezan a aparecer ciclos anovulatorios; se trata del inicio de una etapa llamada climaterio, que incluye cambios que se dan antes, durante y después de la menopausia. Por término medio, la menopausia o cese de la menstruación ocurre entre los 48 y los 50 años, aunque el criterio clínico general es esperar un año entero sin menstruación para poder hablar de cese definitivo de los ciclos menstruales. La menopausia se acompaña de algunos síntomas adicionales característicos, como los sofocos y sudores que afectan a un 80% de las mujeres menopáusicas. Como en todo, hay una notable variabilidad entre unas mujeres y otras, de manera que algunas refieren sofocos muy frecuentes y otras más ocasionales, en algunas duran unos segundos y en otras varios minutos, a algunas les afectan durante unos pocos meses y a otras durante años. Por lo demás, la disminución de estrógenos va a producir cambios en la estructura interna de los ovarios, el útero y la vagina, así como en la vulva, que tiende a perder elasticidad y, durante la actividad sexual, lubricación. Como consecuencia de los cambios que ocurren con la menopausia, las mujeres van a tener mayor susceptibilidad a problemas tales como los ataques de corazón y la osteoporosis, como luego comentaremos.

Con un buen nivel de salud general, la actividad sexual de la mujer puede mantenerse hasta edades muy avanzadas, más allá de los 80 años. Pero, de acuerdo con López y Olazábal (1998), en torno a un 50% de las mujeres refieren un cierto deterioro de su sexualidad después de la menopausia (reducción del deseo, coitos menos frecuentes, peor orgasmo), existiendo también un 25% que por el contrario presenta una mejoría en la actividad sexual (quizá como consecuencia de la despreocupación respecto al embarazo y de la menor urgencia eyaculatoria del varón que también va envejeciendo). En todo caso, la sexualidad postmenopáusica guarda una estrecha relación con la anterior a la menopausia y muchas de las dificultades físicas que se presentan pueden ser resueltas adecuadamente con facilidad.

En el hombre, los cambios son más paulatinos y no están marcados por un acontecimiento similar a la menopausia; los factores hormonales están también implicados, en este caso una reducción de los niveles de testosterona en la sangre. Aunque los cambios comienzan hacia los 30 ó los 40 años, progresan muy lentamente, siempre con notables diferencias interindividuales. La respuesta sexual se va haciendo más lenta con la edad; así, según los datos citados por López y Olazábal (1998, p. 38), un varón de 18 años puede alcanzar una erección completa a los tres segundos, aumentando el lapso a veinte segundos a los 45 años y pudiendo requerir hasta cinco minutos a los 75 años. Otros cambios incluyen una disminución en el número de erecciones involun-

tarias, el retraso en la eyaculación y el menor volumen de esperma eyaculado, el menor número e intensidad de contracciones orgásmicas y el alargamiento del período hasta una nueva erección completa después de una eyaculación.

Como en el caso de la mujer, todos estos cambios no impiden una actividad sexual satisfactoria; será una sexualidad probablemente menos urgente y que se viva de otra forma, pero desde luego el envejecimiento no debe asociarse necesariamente a impotencia y desaparición del deseo y de la actividad sexual. Tanto en el caso del hombre como en el de la mujer, los estereotipos sociales existentes sobre la sexualidad en la vejez constituyen un obstáculo tanto mayor para una sexualidad satisfactoria como los cambios físicos a que nos hemos venido refiriendo. El Cuadro 20.2, tomado de López y Olazábal (1998), presenta un buen resumen de los datos que hemos sintetizado en los párrafos anteriores.

Cuadro 20.2 Cambios en la respuesta sexual humana consecuentes al envejecimiento

	Deseo	Excitación	Orgasmo	Resolución
HOMBRE	Puede ser menor, por razones psicosociales u hormonales.	Necesita más estímulos. Es más lenta. Los cambios son menos vigorosos. Puede haber dificultades en la erección.	Menor volumen de eyaculado. Menos contracciones, menor vigor en las contracciones.	Se alarga claramente el tiempo que ha de pasar hasta una nueva erección.
MUJER	Suele ser menor, por razones psicosociales u hormonales.	Necesita más estímulos. Es más lenta. Los cambios son menos vigorosos. Puede haber dolor en el coito.	Menos contracciones. Menor vigor en las contracciones. Mantiene la capacidad multiorgásmica.	No clara afectación.

Ninguna dificultad fisiológica impide el placer sexual pleno. El placer subjetivo de la respuesta orgásmica no tiene por qué disminuir.
La respuesta sexual está afectada por factores afectivos y cognitivos: fantasías, valoración de la relación, grado de intimidad, pasión sexual, etc.
Hay una gran variabilidad de unas personas ancianas a otras.

FUENTE: López y Olazábal, 1998, p. 41.

Aunque mucho más breve, es necesaria una referencia a los cambios corporales que afectan a otros componentes de nuestro organismo, por ejemplo, a los músculos y los huesos. El tejido muscular tiende a disminuir a lo largo de la adultez, con un declive más rápido a partir de los 50 años; consecuentemente, la fuerza muscular disminuye con la edad. Aunque resulta difícil precisar cuál es la parte de esa pérdida que se puede deber a una disminución de la actividad y el ejercicio, estas disminuciones son a la larga inevitables incluso en personas que se mantienen activas y que tienen un buen nivel de salud. Por lo que a los huesos se refiere, el proceso normal a través del cual parte del hueso viejo es reabsorbido y reemplazado por hueso nuevo empieza a mostrar cambios a partir de los 30 años, cuando la cantidad de hueso reabsorbido empieza a ser mayor que la cantidad de hueso nuevo sintetizado. Aunque la importancia de las pérdidas de masa ósea depende mucho de cuál fuera la masa inicial, en general los huesos se van haciendo más frágiles y porosos a medida que envejecemos. Cuando la pérdida de masa y vigor óseo alcanza límites patológicos aparece la osteoporosis, que constituye una exageración del proceso normal de pérdida que se acaba de describir y que incrementa el riesgo de fracturas óseas; la osteoporosis afecta mucho más a las mujeres que a los hombres, especialmente después de la menopausia.

Finalmente, se debe hacer una mención también rápida a los cambios en el sistema cardiovascular. Los cambios estructurales son aquí poco importantes en la medida en que la persona se mantenga sana; es cierto que, como se verá en seguida, las enfermedades cardiovasculares son una de las más importantes causas de mortalidad, pero ello se relaciona con enfermedades que afectan al sistema, no con el proceso normal de envejecimiento. Entre esas enfermedades debe hacerse una mención especial a la arterioesclerosis, que conlleva un estrechamiento de las paredes arteriales y una consecuente disminución del flujo sanguíneo.

Dos comentarios finales son de interés antes de dedicar nuestra atención a otras cuestiones. El primero de ellos para indicar que en muchos de los cambios y alteraciones que hemos venido examinando resulta muy difícil deslindar el papel del envejecimiento primario y el del secundario. Tomemos, por ejemplo, el caso del envejecimiento cardiovascular o de la disminución de la masa ósea, en los que hay implicados factores quizá inevitables, pero cuya magnitud y cuyas consecuencias dependen estrechamente de los hábitos de vida, de la alimentación, del ejercicio físico. O tomemos el caso de los cambios en la conducta sexual, parte de los cuales se relaciona con factores estrictamente hormonales, pero otra parte de los cuales tiene que ver con actitudes, estereotipos, salud sexual previa, etc. En conjunto, el cuadro que nos deja la revisión que antecede es bastante menos sombrío que lo que pintaban las concepciones tradicionales; un cuadro, por otra parte, en el que la salud aparece como un capital que uno puede acrecentar durante la juventud y los primeros años de la adultez a través de es-

tilos de vida saludables, ejercicio físico habitual, buena alimentación, etc., o bien que uno puede comprometer y poner en riesgo a través del sedentarismo, la dieta inadecuada, el consumo de tabaco y los excesos con el alcohol, etc.

Los factores psicológicos no se pueden dejar al margen de estas consideraciones. La salud y el bienestar psicológico guardan también relación con la salud y el bienestar físico. Son bien conocidas, por ejemplo, las negativas influencias que el estrés produce sobre el sistema inmunológico. Otro buen ejemplo de este tipo de relaciones lo encontramos en las conexiones entre salud psicológica y enfermedades del corazón; habitualmente se ha considerado que las personas con personalidad llamada tipo A (competitivas, aceleradas, impacientes, algo hostiles...) eran más proclives a las enfermedades coronarias; la revisión llevada a cabo por Booth-Kewley y Friedman (1987) sugiere que en efecto el estilo de personalidad de tipo A guarda relación con la incidencia de este tipo de enfermedades, pero corrigiendo algo los rasgos del perfil de este tipo de personalidad: personas deprimidas, agresivamente competitivas, fácilmente frustrables, habitualmente ansiosas o enfadadas. Por lo demás, las enfermedades del corazón se relacionan con una serie de factores de riesgo tales como dietas inadecuadas, tabaquismo, obesidad e historia familiar de ese tipo de enfermedades.

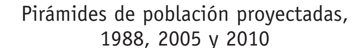
2.3 Esperanza de vida y factores relacionados

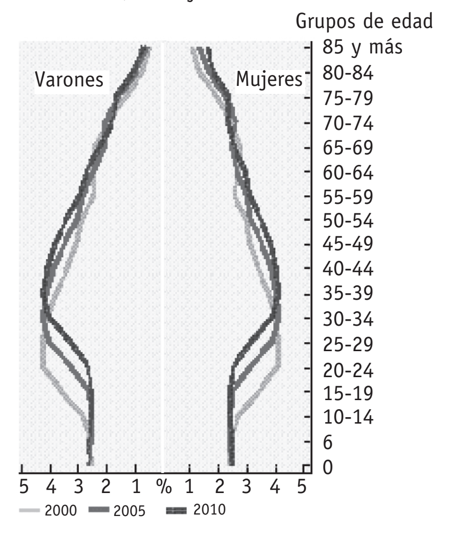
Antes o después, el cuerpo humano detiene su funcionamiento. Se trata de un hecho biológico que ha sido objeto de múltiples análisis demográficos. Nuestro análisis en este capítulo no puede por menos que ser muy selectivo, remarcando tan sólo los hechos esenciales, a los cuales nos permite acercarnos la Figura 20.2.

Si nos limitamos a analizar los datos a partir de los 30 años, es apreciable un ensanchamiento de la pirámide de la población hasta aproximadamente los 60 años, edad a partir de la cual la pirámide empieza a estrecharse; el estrechamiento se hace más claro aún a partir de los 70 años y más visible todavía a partir de los 80 años. Como se aprecia en la Figura 20.2, las mujeres presentan una tasa de supervivencia superior a los hombres, particularmente si tenemos en cuenta las estimaciones para el año 2010: mientras que el porcentaje de hombres en el pico más alto de la pirámide apenas cambia respecto a 1998, el de las mujeres se amplía para el mismo margen de tiempo.

Parte de las diferencias de población que se observan en la Figura 20.2 se relacionan con el hecho de que en determinadas épocas se producen menos nacimientos que en otras. Así, claramente, el estrechamiento de la pirámide en la parte baja no se debe a una elevada mortalidad infantil, sino a una reducida natalidad. Para hacerse entonces una idea de lo que significan

Figura 20.2 Pirámides de población proyectadas para los años 2000, 2005 y 2010





FUENTE: INE, 1998.

los datos de la figura correspondientes a las edades más avanzadas, resulta útil recurrir a otro dato estadístico interesante: la esperanza de vida al nacer, es decir, el número de años que en promedio viven las personas en un momento determinado. El Cuadro 20.3 muestra los datos de la esperanza de vida al nacer de los países de la Unión Europea en 1995. Como puede verse, en el caso de los varones la esperanza promedio de vida al nacer es de unos 74 años, mientras que en el caso de las mujeres es de unos 80 años, lo que de nuevo muestra la mayor supervivencia de las mujeres respecto a los hombres.

Para situar estas cifras en una perspectiva histórica, frente a los datos de esperanza de vida al nacer en 1995 para la población española (hombres: 74,4; mujeres: 81,6), el promedio en el año 1930 era de 48,3 años para ellos y de 51,6 para ellas, los datos de 1960 eran de 67,4 para ellos y de 72,1 para ellas; la estimación para el año 2010 es de 75,3 y 82,9, respectivamente, mientras que para el año 2020 es de 76,0 y 83,7, siempre de acuerdo con los datos y las estimaciones del Instituto Nacional de Estadística.

¿Por qué se mueren las personas? De acuerdo con los datos del INE referidos a la población española y a 1995, el 38% de las defunciones se deben a enfermedades del aparato circulatorio (isquemia cardiaca, enfermedades cardiovasculares, insuficiencia cardiaca). En el caso de los varones, vienen luego enfermedades relacionadas con el aparato respiratorio (cáncer

Cuadro 20.3 Esperanza de vida al nacer en la Unión Europea en 1995

	Hombres	Mujeres
Alemania	73,3	79,7
Austria	73,6	80,1
Bélgica	73,4	80,2
Dinamarca	72,7	77,8
España	74,4	81,6
Finlandia	72,8	80,2
Francia	73,9	81,9
Grecia	75,0	81,9
Irlanda	72,9	78,4
Italia	74,6	81,0
Luxemburgo	73,0	80,2
Países Bajos	74,6	80,4
Portugal	71,2	78,6
Reino Unido	74,0	79,2
Suecia	76,2	81,4

FUENTE: INE, 1998.

de bronquios y pulmones, enfermedades pulmonares crónicas), el cáncer de próstata, el sida y los accidentes de tráfico; en el caso de las mujeres, tras las enfermedades del aparto circulatorio, la mayor mortalidad se relaciona con el cáncer de mama, las demencias seniles y preseniles, y la diabetes. Algunos datos llamativos son el hecho de que el sida sea la principal causa de muerte en los varones de 25 a 29 años y que los accidentes de tráfico sean la principal causa de muerte en los varones de 15 a 24 años y la segunda, después del sida, en los de 25 a 29 años. El número de fallecimientos relacionados con trastornos mentales es destacado sobre todo en las mujeres, lo que en parte se relaciona con el aumento de demencias seniles producidas por la enfermedad de Alzheimer; como quedó señalado anteriormente, este hecho se relaciona con que las mujeres vivan más tiempo, siendo entonces más susceptibles a las enfermedades seniles avanzadas.

3. Modelos evolutivos de adultez y envejecimiento

De forma sintética, los distintos modelos evolutivos propuestos para dar cuenta de los cambios que tienen lugar durante la adultez y el envejecimiento pueden agruparse en dos grandes tendencias: la de quienes han descrito tales cambios como formando parte de una secuencia de estadios y la

de los que han defendido un modelo de cambio evolutivo sin estadios. Tomaremos a Erikson (1980) como representante típico del primer grupo y a Baltes (1987) como ejemplo del segundo.

La descripción del modelo evolutivo de Erikson se ha presentado en capítulos anteriores en relación con la infancia y la adolescencia (por ejemplo, en los capítulos 9, 13 y 18). Como se recuerda, dicho modelo plantea una secuencia de estadios o etapas en cada una de las cuales se juega una dimensión psicológica básica; si el desarrollo psicosocial funciona satisfactoriamente, se desarrolla el polo positivo de esa dimensión (la seguridad en uno mismo y en los demás, por ejemplo), pero si las cosas no van tan bien, se desarrolla su polo negativo (por ejemplo, la inseguridad y la desconfianza respecto a uno mismo y a los demás). Por lo que al desarrollo adulto y la vejez se refiere, pasada la adolescencia en la que lo que se jugó fue una identidad clara o una identidad difusa, los primeros años de la juventud y la adultez temprana son decisivos para el establecimiento de relaciones de intimidad (o, si las cosas no van bien, para desarrollar un sentimiento de aislamiento); a lo largo del resto de la adultez se decidirá si la persona desarrolla un sentimiento de generatividad relacionado con tener hijos, con ser productivo y creativo, o si, por el contrario, los sentimientos prevalecientes serán de improductividad, de falta de capacidad de acción y compromiso. Finalmente, el último de los estadios descritos por Erikson se sitúa después de los 65 años y en él la persona se juega su sentimiento de integridad del yo y sus experiencias vitales, o bien un sentimiento de desesperanza y fracaso.

Aunque la propuesta de Erikson es probablemente la más conocida, no es la única que ha sostenido un modelo de desarrollo adulto siguiendo una secuencia de estadios fijos y relacionados con la edad. No obstante, buena parte de las otras propuestas existentes guardan relación con la de Erikson, aunque sólo sea por su fuerte énfasis en los procesos de tipo psicosocial mucho más que en los estrictamente psicológicos. Por lo demás, todas estas propuestas dan por supuesta la existencia de una secuencia de cambios ordenada, predecible y secuencial, que son los rasgos que caracterizan a todas las propuestas del desarrollo en estadios.

Existe otra forma de referirse a los cambios en la adultez y la vejez sin necesidad de postular la existencia de estadios. Las propuestas de la psicología evolutiva del ciclo vital se han orientado en esa dirección, como lo muestran las ideas al respecto de Baltes (1987), uno de sus representantes típicos de esa concepción del desarrollo. Algunas de las ideas centrales de su propuesta tienen que ver con los conceptos de multidimensionalidad (los contenidos psicosociales de que habla Erikson, por ejemplo, son una parte del desarrollo, pero hay otros muchos componentes y no todos ellos siguen la misma lógica ni la misma secuencia evolutiva), multidireccionalidad (no todos los contenidos psicológicos evolucionan en la misma dirección, sino que unos se incrementan, otros se deterioran, unos progresan rápidamente

al principio y lentamente al final, y a otros les ocurre lo contrario), combinación de ganancias y pérdidas (evolución no significa siempre incremento ni envejecimiento significa siempre pérdidas; en todas las edades hay procesos de ganancia y de pérdida, incluida la vejez), plasticidad (incluso personas muy mayores sin enfermedades incapacitantes conservan capacidad para el cambio y la adaptación) y contextualismo (los diferentes contextos en que se desarrolla la vida de las personas y el distinto ecosistema en que transcurre, ejercen una gran influencia sobre los procesos evolutivos).

Los modelos evolutivos en los que el desarrollo es descrito como una secuencia de estadios tuvieron su auge en la psicología evolutiva anterior a 1970, como se mostró con detalle en el capítulo 1. En la medida en que la reflexión sobre las fuentes de influencia ha ido ampliando el foco de nuestros análisis, las descripciones en términos de estadios nos van pareciendo más problemáticas. La discusión que en el primer apartado de este capítulo se hizo sobre los distintos tipos de influencia sobre el desarrollo es una buena prueba de ello, al tiempo que muestra claramente la forma en que en la actualidad se plantea el problema. La enorme importancia que con el tiempo van adquiriendo las experiencias no normativas, así como su lógica acumulación con la edad, y el hecho de que la presión canalizadora de las fuerzas normativas relacionadas con la edad disminuya, se compadece mal con una concepción en términos de secuencias evolutivas necesarias, ordenadas, organizadas y orientadas en una determinada dirección. Esto no significa que el desarrollo durante la adultez y la vejez sea desordenado, caótico o impredecible; significa tan sólo que los importantes cambios que en estas etapas de la vida ocurren no se acomodan a las rígidas exigencias del concepto de estadio. Si la utilidad de este concepto para describir los cambios en la primera parte de la vida ha sido muy cuestionada recientemente, y si durante esos primeros años la presión normativa de la maduración tiende a imponer una cierta homogeneidad en relación con la edad, es evidente que la utilidad del concepto es todavía más cuestionable en las fases de la vida humana en que esa presión normativa presenta valores muy bajos. Esto no quita para que el tema de la generatividad sea importante en la adultez, por ejemplo; sirve simplemente para cuestionar la existencia de una etapa de generatividad con las connotaciones que el concepto de estadio supone.

4. Cambio y continuidad

Concluiremos este capítulo con algunas reflexiones sobre los procesos de cambio y continuidad que caracterizan al desarrollo durante la adultez y la vejez. El argumento central de estas reflexiones es que durante estas etapas de la vida humana hay elementos de estabilidad, como sostenían los viejos estereotipos, pero hay también muchos elementos de cambio; tales cambios suelen presentarse en línea de continuidad con todo el desarrollo anterior y

no como ruptura o desintegración de las adquisiciones precedentes. Para hacer más concretas estas reflexiones, las ilustraremos con algunos datos procedentes de tres ámbitos diferentes: el desarrollo intelectual, las transformaciones en el sistema del yo (autoconcepto y autoestima) y los cambios en el sistema de apego. Los tres capítulos siguientes analizan con mucho más detalle los aspectos más concretos implicados en el desarrollo cognitivo, de la personalidad y social, siendo necesario remitir a ellos para un análisis evolutivo de mayor profundidad.

Como quedó apuntado en el capítulo 17, las operaciones formales han resultado no ser el punto final de nuestro desarrollo intelectual, ni tampoco su meta más alta. Algunos rasgos típicos de lo que se ha dado en llamar pensamiento postformal tienen que ver con un mayor relativismo, con la aceptación de la contradicción como un rasgo de la realidad, con el uso de un tipo de intuición que procede de la acumulación de experiencia, con la mayor capacidad para sintetizar y para hallar fórmulas de compromiso, con una mayor flexibilidad y apertura a diversas fuentes de información, con una mejor convivencia con la incertidumbre, con una más favorable disposición ante lo nuevo o desconocido. Como se ve, se trata de un conjunto de cambios que es cualquier cosa menos irrelevante.

Además, los adultos adquieren en al menos algunos ámbitos de su conocimiento la categoría de expertos. Cierto que ser experto en algo no es privativo de la adultez, como se mostró en varios lugares de este libro a propósito de la comparación entre niños expertos en ajedrez y adultos desconocedores de ese juego. Pero no cabe duda de que, parafraseando a Freud, el niño es en general un novato polimorfo, mientras que el adulto ha desarrollado una experiencia y unos conocimientos que le convierten en experto en algunos ámbitos. De acuerdo con Flavell (1985), lo que caracteriza las redes conceptuales de los expertos es que en ellas hay múltiples rutas de cada concepto a los demás, de forma que cada concepto da lugar a múltiples referencias cruzadas en un diccionario mental más denso y abigarrado.

Por si los cambios a que se ha hecho referencia en los párrafos precedentes fueran pocos, se puede todavía hacer referencia a una forma de conocimiento que suele considerarse característica de los últimos años de la vida y a la que se ha dado el nombre de sabiduría, un concepto que implica en buena medida destrezas y recursos cognitivos, pero que comporta otros elementos adicionales, como se mostrará al final del capítulo siguiente.

Sin embargo, no todo en el pensamiento adulto es pensamiento postformal, conocimiento experto y sabiduría. Como se vio en el capítulo 17 a propósito de la adolescencia, también durante la adultez prevalecen muchas concepciones erróneas, muchas ideas e interpretaciones equivocadas que resultan funcionales (razón por la que se mantienen) aunque sean incorrectas. De forma que las habilidades del pensamiento a que hemos venido haciendo referencia coexisten en la inteligencia humana con algunas ideas, estrategias e interpretaciones que probablemente han sufrido relativamente

pocos cambios desde la infancia, y ello incluso si se ha estado expuesto a una educación formal prolongada. Ciertamente, nuestra inteligencia no parece ser precisamente una estructura unitaria y en ella encontramos, durante la adultez y la vejez, un buen número de elementos de cambio y desarrollo que coexisten con otros elementos procedentes de épocas anteriores.

No muy diferente es lo que ocurre en el ámbito del autoconcepto y la autoestima. Respecto al primero de estos aspectos, la tendencia evolutiva general no hace sino acentuar lo que se analizó como característico de los años previos a la adolescencia (capítulo 13): la imagen que nos hacemos de nosotros mismos es cada vez más compleja, más abigarrada, con más elementos. A medida que se acumulan componentes en su interior, el autoconcepto desarrolla también una estructura cada vez más jerarquizada, en la que algunos rasgos adquieren una importancia crucial, mientras que otros pueden tener un lugar bastante secundario. Basta con pensar en los nuevos roles que aparecen típicamente en la adultez (por ejemplo, el rol de padre o madre, el rol de trabajador o trabajadora, el de miembro de asociaciones, partidos o sindicatos, etc.), o en los cambios físicos que ocurren a lo largo de los años que ahora nos interesan, para darse cuenta de que la trama del autoconcepto se hace más tupida. Además, como quiera que los rasgos psicológicos forman parte esencial del autoconcepto desde el final de la infancia, y que las personas profundizamos en el análisis y conocimiento de esos rasgos durante la adultez, ello añadirá una complejidad adicional al autoconcepto adulto.

Si los señalados en el párrafo anterior son todos ellos signos de cambio, no se debe perder de vista que también en el autoconcepto hay importantes elementos de continuidad. Con toda probabilidad, existe un núcleo central de nuestro autoconcepto que está dotado de una importante estabilidad a lo largo del tiempo. De hecho, las personas nos reconocemos a nosotras mismas como más similares a como fuimos de lo que los demás con mucha frecuencia nos reconocen. Ese sentimiento de continuidad, de identidad a lo largo del tiempo, es un claro testimonio de una estabilidad que sobrevive a los cambios o, para decirlo quizá con más precisión, que integra los cambios en una autorepresentación que mantiene rasgos de permanencia a lo largo del tiempo.

No muy diferente es lo que ocurre con la autoestima. La vida adulta y la vejez tienen suficientes contenidos y experiencias de las que la autoestima no puede dejar de tomar nota: el sentimiento de eficacia o ineficacia en las tareas de ser madre o padre, el rendimiento en el trabajo y el reconocimiento profesional alcanzado, las experiencias en el ámbito de las relaciones sociales o en el de la creatividad, son todos ejemplos de vivencias que envían mensajes positivos o negativos tanto a los componentes específicos de la autoestima, como a la autoestima global. Aunque la investigación evolutiva de la autoestima después de la infancia y la adolescencia es escasa, algunas conclusiones parecen claras. Una de ellas es el importante papel que juegan

los momentos de transición (a vivir en pareja, a empezar a trabajar, a ser padre o madre, tal vez a una ruptura matrimonial, a la salida de los hijos del hogar, a la jubilación, a la pérdida de seres queridos...). Según como se salden esas transiciones, el impacto sobre la autoestima será de signo positivo o negativo, aunque sin duda algunas de las mencionadas y otras que pueden añadirse (pérdida del trabajo, divorcio, sentimiento de fracaso en relación con la educación de los hijos, conciencia de las limitaciones físicas o de las enfermedades...) suelen ir acompañadas de un signo negativo.

Cuando definimos la autoestima en el capítulo 9, insistimos en su fuerte carácter subjetivo en función de las prioridades y expectativas de cada uno. Quizá convenga añadir ahora que esas prioridades y expectativas no quedaron fijadas de una vez por todas en la infancia, sino que a lo largo del desarrollo son objeto de redefiniciones y reajustes de una gran importancia funcional. A modo de ejemplo, basta con pensar en alguien para quien las destrezas físicas y deportivas eran una parte importante de su autoestima; si esta persona no reajustase sus expectativas posteriormente, bien porque esas actividades dejan de ser importantes, bien porque las expectativas de ejecución se van ajustando a las capacidades en cada momento posibles, estaría condenada a una autoestima negativa en este ámbito, lo que no es necesariamente el caso. Algo parecido ocurre con las relaciones sociales, que ocuparon un lugar y a propósito de los cuales la persona joven se planteaba unas metas que quizá tengan poco que ver con lo que ocurrirá en esa misma persona cuando llegue a la vejez. Quizá como consecuencia de esta redefinición de expectativas y valores, las personas mayores suelen conservar buenos niveles de autoestima positiva, en contra de los estereotipos habituales que, al identificar vejez con deterioro, llevaban a pensar en un decremento generalizado de la valoración de uno mismo.

Aunque la carencia de investigaciones empíricas suficientes impida hacer muchas generalizaciones, parece que a pesar de todos los cambios comentados en los párrafos precedentes, las personas seguimos disponiendo de una autoestima base que probablemente presente mayor estabilidad que la que se encuentra en algunos de los componentes a que nos hemos estado refiriendo. No es que esta autoestima base sea inalterable ocurra lo que ocurra en la vida de cada individuo, sino que tiende a mantener un cierto nivel de coherencia a lo largo del tiempo, coherencia que desde luego puede verse alterada en presencia de hechos que a uno le resulten altamente significativos.

Finalmente, en relación con el apego en la vida adulta y la vejez, los cambios son tan numerosos y tan importantes como los que se observan en cualquiera de los otros contenidos a que nos hemos referido. La lista de acontecimientos que tienen gran relevancia para las relaciones de apego es de nuevo bastante larga: enamoramiento, relación o relaciones de pareja, nacimiento de los hijos, salida de los hijos del hogar, nacimiento de nietos, pérdida de la figura de apego, nuevos apegos que pueden elaborarse en

cualquier momento... El análisis de López (1998) sobre la evolución de los vínculos de apego a lo largo del ciclo vital es un claro exponente de la cantidad y la magnitud de los cambios que se operan en este importante dominio de nuestra personalidad. Si en la infancia las figuras de apego eran sobre todo personas de las que dependíamos, en la adolescencia y la adultez temprana van a ser personas más parecidas a nosotros en cuanto a edad, competencias y capacidades; el nacimiento de los hijos dará lugar a una nueva forma de apego, en la que se incorporan como nuevas figuras centrales (sin desplazar necesariamente a las anteriores) personas que dependen de nosotros. Al final de nuestra vida, el círculo puede cerrarse y el padre o la madre tal vez viudos pueden pasar a depender de los hijos, de sus cuidados, su protección y su afecto.

A pesar de todos estos cambios, el apego cumple básicamente las mismas funciones a lo largo de todo el ciclo vital (apoyo, seguridad, proximidad, intimidad...). Por lo demás, como señala López (1998), la estabilidad del apego es mayor a medida que las personas vamos avanzando en edad: «Después de la adolescencia, es muy probable que el apego se convierta en un patrón básico poco modificable, aunque se puede aumentar el autoconocimiento de las propias características del apego, el autocontrol de sus efectos y el aprendizaje de habilidades sociales para relacionarse de manera eficaz a partir del propio estilo de apego» (p. 135).

En conclusión, la adultez y la vejez están plagadas de cambios psicológicos de una enorme relevancia. Tantos cambios, en tantos aspectos y tan relevantes, que parece sorprendente que durante décadas estuviéramos convencidos del escaso interés evolutivo de la adultez y la vejez. Tal vez el análisis evolutivo se ve entorpecido en estas edades por la disminución de factores normativos asociados a la edad y por el importante incremento de la variabilidad interindividual. Pero, *sensu contrario,* la existencia de importantes elementos de estabilidad a lo largo del ciclo vital humano, por debajo de tantos cambios y mutaciones, hace el análisis evolutivo particularmente interesante y oportuno. Así lo testimonian los tres capítulos siguientes a propósito de los contenidos en cada uno de ellos abordados.

21. Desarrollo cognitivo en la edad adulta y la vejez

José Luis Vega, Belén Bueno y José Buz

Este capítulo se centra en el análisis de los cambios cognitivos durante la etapa adulta y la vejez. Nuestro análisis tiene uno de sus principales soportes en la perspectiva del procesamiento de la información, de acuerdo con la cual el ser humano toma información del ambiente de forma parecida a como un ordenador recibe y trabaja con la información. Los procesos básicos de la cognición, tales como el reconocimiento, la exploración del entorno, la integración de la información de diversos sentidos y el aprendizaje, corresponden al *hardware* del ordenador, a aquello con lo que la máquina viene cuando todavía no se le han metido informaciones concretas dentro. El conocimiento que se acumula a través del tiempo se corresponde con la base de datos del ordenador y con las estrategias que utiliza para procesar la información, elementos todos ellos conocidos como el *software* del ordenador.

La mayoría de los investigadores están de acuerdo en que, por lo general, el envejecimiento se acompaña de un cierto *declive* cognitivo. En efecto, el declive en la habilidad para procesar información se ha encontrado reiteradamente en tareas relacionadas con la atención, el aprendizaje y la memoria. Pero dicho deterioro es menos severo, aparece más tarde, y se produce en una proporción más pequeña de la población de lo que se pensó en principio.

Un primer grupo de explicaciones que intentan dar cuenta del declive debido a la edad, se basan en el *hardware* del sistema, mientras que otras explicaciones atribuyen los problemas al *software*. Lo más probable es que

la mayor parte de los declives con la edad se puedan atribuir a alguna combinación de esas explicaciones. Por otra parte, los datos sobre el declive intelectual encontrado en las personas mayores dependen en gran medida de cuestiones metodológicas y no suponen, en la mayor parte de los casos, una limitación importante en el estilo de vida de los ancianos.

Como se ha puesto de manifiesto en Bueno, Vega y Mañanes (1999), los factores cognitivos y sociales a que luego nos referiremos, así como otros que aquí no podemos desarrollar, son fundamentales para elaborar programas en el ámbito de la «gerontología educativa» y la «educación gerontológica». Estos términos se utilizan, respectivamente, para referirse al aprendizaje de las personas mayores, y para describir la enseñanza de la gerontología en todas sus formas. En un intento de integración de ambos conceptos se acuñó el término «geragogía», que se emplea para incluir la pedagogía del envejecimiento y de la vejez. Dicho término presenta una nueva área de trabajo resultante de la investigación y la teoría sobre el desarrollo humano aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje de las personas mayores.

1. Los procesos sensoperceptivos y de ejecución

Nuestra capacidad para tratar e interactuar adecuadamente con el ambiente depende, en gran medida, de nuestra habilidad para detectar, interpretar y responder de forma apropiada a la información que llega a nuestros sentidos (a los cinco clásicos, más a los somestésicos, relacionados con la temperatura, el dolor y el equilibrio). Por ello, es importante conocer cómo cambian los procesos sensoperceptivos y de ejecución con el envejecimiento.

1.1 Los procesos sensoriales

En relación con la *vista*, a partir de la edad adulta, la mayor opacidad del humor vítreo provoca que las personas experimenten mayores problemas para ver con niveles de luminosidad reducidos. También se produce un ligero declive en la capacidad para diferenciar colores, especialmente el verde, azul y violeta, aunque la repercusión de este declive es bastante irrelevante. Además, va apareciendo una mayor sensibilidad a los cambios bruscos de iluminación: se tarda más tiempo en adaptarse a ellos. La causa está en los cambios de los músculos de la pupila, que hacen que su respuesta sea más lenta.

El nivel de agudeza visual se reduce a partir de los 50 años por el cambio en el perfil y el endurecimiento de la lente (Spence, 1989). La agudeza para objetos en movimiento decae incluso más aceleradamente que la de objetos estáticos. Es frecuente el fenómeno de la presbiopía, es decir, la in-

capacidad para enfocar los objetos cercanos, obligando a una muy importante proporción de personas adultas a llevar gafas para leer. Estos cambios, que son normales en el proceso de envejecimiento, pueden verse acompañados de otras patologías debidas a enfermedades como el glaucoma (incremento de la presión del líquido intraocular que si no es tratada a tiempo desemboca en ceguera), las cataratas (que, debido a la opacidad del cristalino, producen una agudeza visual muy disminuida, que puede llevar a la falta de visión) y la degeneración macular senil (que, a consecuencia del deterioro de la porción central de la retina, afecta a la visión central pero no a la periférica).

En cuanto al *oído*, los problemas de audición de las personas adultas y ancianas se deben tanto a factores ambientales presentes a lo largo de su ciclo vital, como a efectos del envejecimiento. Los cambios funcionales en la audición suelen pasar más desapercibidos que en la visión. Sin embargo, algunos de ellos son progresivos, irreversibles y perjudiciales para la adaptación y la interacción adecuada con el entorno.

Un problema auditivo muy frecuente es la presbiacusia. Se trata de una pérdida progresiva de la sensibilidad auditiva en el oído interno relacionada con la edad. Los hombres son más propensos que las mujeres a sufrir este tipo de trastorno, caracterizado por la pérdida de capacidad para oír los sonidos de las frecuencias altas (Whitbourne y Weinstock, 1986), aunque los sonidos de otras frecuencias también suelen estar afectados. La queja más común que expresan las personas que la padecen es una incapacidad frustrante para comprender lo que otros dicen, incluso aunque se las oiga hablar; el motivo es que numerosos sonidos del discurso son de frecuencia alta. Otro problema que puede aparecer se relaciona con la capacidad para localizar sonidos, capacidad que se basa en la comparación de la discrepancia del sonido percibido por los dos oídos. Finalmente, otro problema potencial es el zumbido consiste en un pitido o sensación permanente de que los oídos retumban; por lo general, suele acompañarse de presbiacusia, sin que hasta el momento la procedencia de esta molestia haya sido definida con claridad (Corso, 1987).

Antes de pasar a describir lo que ocurre con otros sentidos, merece la pena mencionar brevemente las implicaciones de los cambios en la vista y el oído para la vida cotidiana de muchos ancianos, puesto que estos problemas suelen acentuarse en la vejez. Piénsese, por ejemplo, que uno de los factores que más se asocian con la disminución de las actividades de ocio en los ancianos no es la edad, sino la mala visión. Obviamente, la reducción de la agudeza visual y de la audición interfieren con la comunicación y la interacción social, ya que ambas modalidades sensoriales interactúan y se complementan. Por ejemplo, muchos ancianos que experimentan dificultades auditivas, especialmente para oír el discurso, pueden romper con las situaciones de relación social en las que se pueden sentir avergonzados. Las dificultades para seguir las conversaciones e interactuar suelen llevar al aisla-

miento, produciendo sentimientos de soledad y malestar emocional, por lo que la adaptación social y psicológica de las personas mayores puede verse seriamente afectada (Whitbourne y Weinstock, 1986).

Con respecto al *olfato*, su eficiencia suele disminuir con la edad. Sin embargo, parece que la pérdida de sensibilidad olfativa no es universal y que suele asociarse a diferentes enfermedades (Alzheimer, Parkinson, infecciones víricas y bacterianas). Salvo en estos casos, el declive de la sensibilidad olfativa es pequeño. La identificación de algunos olores se hace más difícil, de forma por ejemplo que algunos dejan de resultar desagradables. Esto puede llegar a afectar, por ejemplo, a las relaciones sociales de las personas mayores, ya que su insensibilidad al olor corporal puede alejar de ellas a personas que encuentran esos olores desagradables u ofensivos.

El *gusto*, sin embargo, permanece bastante intacto en la vejez. A veces se ha atribuido a los supuestos declives en el gusto una cierta incapacidad para detectar el sabor de algunos alimentos cocinados; sin embargo, según Corso (1987), la principal razón de esa dificultad tiene más relación con el olor y con la memoria que con el sabor. Las frecuentes quejas sobre el sabor de la comida puede deberse, más que a pérdidas sensoriales, a factores de adaptación personal, actitudes hacia uno mismo o sentimientos de abandono, lo que no resulta demasiado extraño teniendo en cuenta que comer es un acto social.

La mayoría de los investigadores coincide en que la sensibilidad para el *tacto* empieza a disminuir en torno a la década de los 50 años; dicha pérdida se atribuye a una disminución en la cantidad de receptores y de su sensibilidad individual, produciéndose en las palmas de las manos y los dedos. Sin embargo, ni todos los aspectos de la sensibilidad táctil disminuyen, ni afectan a todas las personas. En cualquier caso, la disminución de la sensibilidad táctil no es lo suficientemente grande como para interferir en la capacidad para localizar, manipular e identificar objetos.

En relación con otros sentidos somestésicos, con la edad se suele desarrollar una insensibilidad a *temperaturas* extremas, tanto de calor como de frío; es como si las personas mayores, al igual que los niños muy pequeños, no pudieran detectar de forma precisa cuánto calor o cuánto frío hace; es por esto por lo que pueden llegar a sufrir complicaciones físicas o médicas, tales como hipotermia, acaloramientos y congelaciones, más fácilmente que otros grupos de edad. Quizá por la variedad de factores que influyen en su percepción, no se ha podido demostrar con certeza si la sensibilidad al *dolor* disminuye, aumenta o se mantiene igual cuando las personas envejecen; sí se sabe que la motivación, las emociones, las creencias, la personalidad, el estatus socioeconómico y la procedencia étnica, son factores que afectan a la percepción de dolor. Finalmente, en relación con el *equilibrio*, una queja habitual en los ancianos es el vértigo, experiencia que parece ser consecuencia de los efectos del envejecimiento sobre el sistema vestibular (Whitbourne y Weinstock, 1986); cualquiera que sea la causa, el vértigo es desagradable y

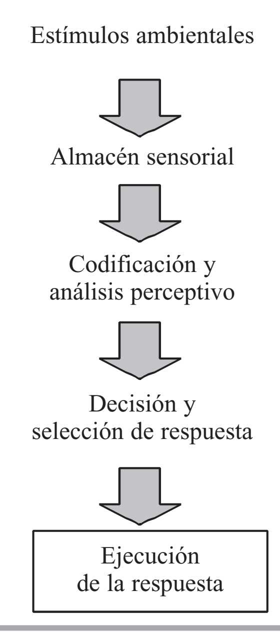
perturbador para los ancianos, y además limita bastante la libertad y la comodidad con que las personas mayores se mueven en el entorno físico.

1.2 Los procesos perceptivos

Desde la perspectiva del procesamiento de la información, la percepción no es un resultado inmediato de la estimulación o sensación, sino que es consecuencia de la actuación de una serie de procesos implicados, mediatizados neurofisiológicamente, que desarrollan y transforman activamente los estímulos ambientales, y que condicionan la interpretación más o menos automática que la persona efectúa de la información que recibe. Este principio debe ser tenido en cuenta a lo largo del análisis que sigue sobre los procesos perceptivos en las modalidades visual y auditiva. El lugar que corresponde a los procesos perceptivos en la secuencia de procesamiento de la información se ilustra en el Cuadro 21.1.

En relación con la *percepción visual*, cuando las personas envejecen, procesan la información más lentamente de lo que lo hacían en su juventud (Permutter y Hall, 1982), y ello se aprecia tanto en el ritmo con que se realizan distintos procesos, como en la latencia con la que se inician. Estas di-

Cuadro 21.1 Pasos a dar en el procesamiento de la información



FUENTE: Vega y Bueno, 1996.

ficultades pueden ejemplificarse con algunas alteraciones perceptivas visuales que suelen darse en estas edades: por una parte, se sabe que el comportamiento de búsqueda visual se hace menos eficiente, sistemático y completo, así como que la percepción de la profundidad empieza a deteriorarse entre los 40 y los 50 años; por otra parte, los ancianos tienen mayor dificultad que los jóvenes para conseguir percepciones organizadas de los estímulos ambiguos, incompletos, o poco estructurados; finalmente, se han encontrado dificultades similares en relación con la identificación de objetos en tareas con escaso tiempo de inspección, con contraste o iluminación inadecuados, con presencia de «ruido» visual, o con estímulos irregulares o no familiares, datos todos ellos que se suelen interpretar como un aumento de la dependencia de campo con la edad.

En relación con la *percepción auditiva*, la pérdida de sensibilidad absoluta a los tonos puros es quizás el cambio relacionado con la edad más ampliamente aceptado y mejor establecido; esta pérdida de audición es progresiva a medida que aumenta la edad, particularmente en los hombres, y es pronunciada por encima de 1.000 Hzs. De todos modos, es cuestionable que los valores de sensibilidad absoluta representen adecuadamente la capacidad auditiva de las personas mayores, pues podría ser que los déficits de ejecución de los ancianos estuvieran exagerados por la precaución de sus respuestas, por lapsus de atención, y/o por falta de familiaridad con la tarea.

La capacidad para discriminar entre diferentes sonidos es importante para el procesamiento de señales complejas como las del lenguaje hablado, ya que algunos sonidos del discurso se distinguen por diferencias en la frecuencia (por ejemplo, las vocales) o por su intensidad (por ejemplo, algunas consonantes). No debe entonces extrañar que los problemas auditivos lleven a veces asociadas alteraciones de la percepción de conversaciones muy importantes para la interacción social, particularmente en condiciones ambientales no ideales; las dificultades se relacionan, por ejemplo, con que el nivel de sonido que se necesita para identificar correctamente el discurso aumenta progresivamente después de los 50 años, tanto en hombres como en mujeres, con una pérdida de la inteligibilidad de las conversaciones conocida como «regresión fonética» y con el hecho de que, a partir de los 40 años, las dificultades para la percepción de conversaciones con ecos, con velocidad, o con interrupciones, son progresivas.

Por otra parte, las dificultades en la comprensión del lenguaje hablado que tienen los ancianos se deben tanto a cambios sensoriales, como a cambios con la edad en los procesos cognitivos que mediatizan la percepción, habiéndose aceptado últimamente como causas de este deterioro componentes tanto centrales como periféricos (Crandell, Henoch y Dunkerson, 1991).

1.3 La ejecución psicomotora

Se ha constatado amplia y reiteradamente que los ancianos son más lentos en sus habilidades psicomotoras (Birren y Fisher, 1995), y para dar cuenta de este enlentecimiento asociado con la edad, se han propuesto numerosas hipótesis y teorías que difieren en el tipo de criterios o de estrategias implicadas. Parece que el enlentecimiento que aparece en los ancianos es general y que no se puede vincular a un déficit específico, puesto que son muchos los mecanismos implicados que se deterioran con la edad, y no sólo uno. Esta limitación en la ejecución puede llegar a tener efectos importantes sobre la vida diaria de las personas mayores, dañándose actividades tan cotidianas como pasear y subir escaleras, o actividades de cuidado personal como comer y bañarse.

Se han propuesto diversas explicaciones para dar cuenta del enlentecimiento que se produce en la ejecución psicomotriz con el envejecimiento. Un grupo se centra en explicaciones periféricas, que atribuyen la pérdida de velocidad a las disminuciones en la eficacia de los órganos sensoriales y/o del sistema nervioso periférico; según esta explicación, lo que provoca el enlentecimiento son factores tales como la discriminación sensorial, la pérdida del poder de contracción muscular o la velocidad del movimiento puro. Sin embargo, en la actualidad, la mayoría de los investigadores coincide en pensar que los factores periféricos sólo contribuyen ligeramente al enlentecimiento que se produce con la edad. En contraposición, las explicaciones centrales atribuyen el enlentecimiento a algún proceso interno de nivel superior, pero difieren en señalar de qué proceso específico se trata; en términos generales, parece existir un cierto consenso en considerar que el enlentecimiento tiene que ver sobre todo con los procesos que tienen lugar entre la captación del estímulo y la emisión de la respuesta.

El impacto del enlentecimiento motor puede verse notablemente reducido mediante la práctica de tareas concretas y a través de la práctica de ejercicio físico. Ambos factores se han mostrado los más eficaces para reducir las diferencias en velocidad psicomotora respecto a poblaciones más jóvenes. En consecuencia, con una actividad física de suficiente intensidad, duración y frecuencia, tanto la fuerza como la resistencia muscular pueden seguir manteniéndose a un nivel adecuado. Se evitan así accidentes a los que las personas mayores pueden ser más propensas.

2. Los procesos de filtro y almacenamiento

Superada la fase sensoperceptiva, el siguiente paso en el procesamiento de la información tiene que ver con el filtro y el almacenamiento de la información. Los procesos implicados son, respectivamente, la atención y la memoria, y de ambos nos ocupamos a continuación.

2.1 La atención

La atención es la energía o capacidad necesaria para apoyar el procesamiento cognitivo, siendo un recurso tan eficaz como limitado. Aunque no son totalmente independientes entre sí, podemos hablar de tres tipos de atención (sostenida, dividida, selectiva) y de una función que consiste en el cambio de atención; así, por ejemplo, mantener la atención en la tarea que se está realizando a lo largo de un tiempo requiere atención sostenida; cuando se realizan dos tareas a la vez estamos ante un problema de atención dividida; si se seleccionan señales de todo un conjunto de estímulos, se habla de atención selectiva; por último, si cambiamos de una tarea a otra, centrándonos primero en una y luego en la otra, hablamos de cambio de atención.

La *atención sostenida* está muy relacionada con la detección de cambios en la estimulación que se producen a lo largo del tiempo durante la ejecución de una tarea. En este tipo de situaciones (conocidas genéricamente como tareas de vigilancia) los resultados de las investigaciones (See, Howe, Warm y Dember, 1995) muestran que los ancianos son menos precisos que los jóvenes en el nivel de partida de detección, pero no en su evolución a lo largo de una determinada tarea, de forma que, con independencia de la edad, se cometen más errores a medida que transcurre la realización de dicha tarea, sin que tampoco haya diferencias entre viejos y jóvenes en la rapidez con que empieza a disminuir la precisión. Respecto al primero de los factores indicados, la precisión en la detección de cambios de estimulación, no se conocen con exactitud las causas del deterioro, aunque las explicaciones generalmente se basan en niveles de alerta más bajos, problemas en el *arousal* (activación de la atención) y mayor susceptibilidad a la distracción. Cualquiera que sea la causa, es muy importante continuar investigando en este terreno, dadas las implicaciones prácticas de las tareas de vigilancia. Por ejemplo, cada vez hay más conductores mayores en las carreteras y más posibilidades de que personas mayores continúen trabajando hasta edades avanzadas.

En cuanto a la *atención dividida*, la capacidad de los mayores disminuye cuando se tiene que prestar atención a varias tareas al mismo tiempo, siendo el descenso tanto más acusado cuanto mayor sea el número de tareas implicadas y cuanto mayor sea su dificultad. Parece que este tipo de atención sólo muestra deterioros graves en casos muy específicos, siendo las explicaciones sobre su declive muy controvertidas.

Por su parte, la *atención selectiva* cumple una función de filtro que se encuentra entre las más básicas de la atención, por lo que resulta esencial para el aprendizaje (Plude, Enns y Brodeur, 1994). Las diferencias en el nivel de ejecución de adultos y ancianos respecto a los jóvenes depende de la naturaleza de la tarea: cuando la tarea de selección de información es sencilla y no hay que procesar mucha información irrelevante, no aparecen diferencias en atención selectiva entre los distintos grupos de edad; pero cuan-

do hay que seleccionar información relevante en un contexto de mucha información irrelevante, entonces sí aparecen diferencias con la edad, diferencias que perjudican a los ancianos.

Finalmente, y en relación con el *cambio del foco de atención,* la eficacia con que se realiza parece disminuir con la edad, aunque algunas investigaciones han puesto en entredicho esta disminución tradicionalmente aceptada. Como ocurre con tanta frecuencia cuando hay disparidad en las investigaciones, las diferencias metodológicas entre unos estudios y otros pueden ser la causa de estas discrepancias.

En resumen, la atención es un proceso complejo en el que intervienen muchos factores, como la dificultad y novedad de la tarea, la cantidad de información irrelevante que contenga, la velocidad con la que haya que hacerle frente, etc. Son estos factores los que determinan la eficacia en la utilización de la atención. Piénsese, por ejemplo, que aunque los ancianos necesitan más tiempo para tomar decisiones atencionales, con un tiempo de preparación adecuado, muchas diferencias de edad desaparecen.

2.2 La memoria

Aunque procederemos en seguida a un análisis más detallado, podemos ahora comenzar con una afirmación de tipo general según la cual no podemos afirmar rotundamente que la memoria de las personas empeore con la edad, ni que el olvido sea una consecuencia inevitable del envejecimiento. Además, las pequeñas pérdidas que se producen en la etapa adulta son fácilmente compensadas por el uso de otras estrategias cognitivas como, por ejemplo, la de prestar más atención inicial al material. De hecho, las tres estructuras de la memoria se ven afectadas de forma diferente; así, la memoria sensorial (MS) y la memoria a corto plazo (MCP) no sufren cambios significativos en la edad adulta; por lo que se refiere a la memoria a largo plazo (MLP) en ancianos no enfermos, hay una pérdida que parece no estar tanto en la capacidad para almacenar información, cuanto en la habilidad para recuperarla (Salthouse, 1994).

Cuando se producen alteraciones en la memoria en la vejez, las hipótesis explicativas se han centrado factores ambientales (cambios en el estilo de vida o en la motivación), déficits del procesamiento de información (el área que ha recibido más investigación y que utilizaremos en seguida en nuestra exposición) y factores biológicos (deterioros en determinadas partes del cerebro, como los lóbulos frontales). Esta última explicación resulta útil en los casos de enfermedad física o mental, pero en personas mayores con buena salud se producen déficits de memoria que no parecen completamente explicables por factores biológicos. El Cuadro 21.2 recoge esquemáticamente los contenidos hasta aquí tratados y algunos de los que se analizarán a continuación.

Cuadro 21.2 Principales componentes de la memoria

Memoria		
Explicaciones del cambio • Factores ambientales • Déficits en el procesamiento de la información • Factores biológicos		
Capacidades		**Contenidos**
Estructuras	Procesos	Memoria de procedimientos
• Memoria sensorial	• Codificación	Memoria declarativa
• Memoria a corto plazo	• Almacenamiento	• Memoria episódica
• Memoria a largo plazo	• Recuperación	• Memoria semántica

FUENTE: Perlmutter y Hall, 1992.

Aún a riesgo de simplificar en exceso, con el fin de comprender la naturaleza de los cambios con la edad en la memoria, dividiremos la memoria en capacidades y contenidos (Perlmutter y Hall, 1992). Las capacidades se componen a su vez de estructuras (MS, MCP, MLP) y procesos (codificación, almacenamiento y recuperación). Los contenidos tienen que ver con el conocimiento almacenado. Adelantando algunas conclusiones, podemos decir que las capacidades de la memoria pueden declinar con la edad, mientras que los contenidos pueden aumentar. Veamos ahora con más detalle lo que ocurre tanto en las estructuras, como en los procesos y contenidos.

En lo que a las *estructuras* de la memoria se refiere, la mayor parte de los investigadores está de acuerdo en que, en condiciones normales, el envejecimiento sólo tiene efectos pequeños y carentes de importancia sobre la *memoria sensorial.* Así, a pesar de los cambios ya comentados en el sistema visual debidos a la edad, no se han demostrado déficits sistemáticos ni en la capacidad para identificar estímulos visuales, ni en la persistencia de la información almacenada en la MS.

En la *memoria a corto plazo* el declive más acusado aparece a partir de los 70 años. Las diferencias más claras entre jóvenes y ancianos se manifiestan en tareas en las que para el funcionamiento de la MCP interviene la MLP, tareas que requieren mayor atención, flexibilidad mental y procesos de reorganización del material. La causa de la menor eficiencia de la MCP con el envejecimiento no se conoce con exactitud; las principales hipótesis explicativas se centran en aspectos como la disminución de los recursos de procesamiento, la menor flexibilidad en el procesamiento (con lo que resultaría más difícil cambiar de un proceso a otro), la intrusión de información

irrelevante en la memoria activa (que desplaza el material deseado o dificulta la recuperación de información específica desde la memoria a largo plazo), o un más deficiente proceso de recuperación de la información, proceso en el que los ancianos son más lentos y cometen significativamente más errores que los jóvenes. Con todo, se ha encontrado una interacción entre los cambios con la edad y la familiaridad con los estímulos presentados, de tal manera que las diferencias entre jóvenes y ancianos son menores con estímulos familiares que con otros poco habituales. En conclusión, los resultados de los estudios sobre la existencia o no de diferencias con la edad en MCP resultan todavía controvertidos. Por si fuera poco, además se ha encontrado que, bajo circunstancias muy específicas, la capacidad de la MCP puede aumentar, aunque las razones de ese incremento no están claras (Henry y Millar, 1993).

El rendimiento de la *memoria a largo plazo* se muestra claramente más afectado por la edad, de manera que presenta una disminución significativa de la juventud a la adultez y a la vejez. Los esfuerzos de los investigadores se han dirigido a tratar de identificar las razones de esta disminución, intentando ver en qué medida se ven afectados por el envejecimiento los diferentes procesos que intervienen en la memorización (codificación, almacenamiento y recuperación):

- en los ancianos se han observado déficits en la codificación, particularmente cuando se trata de tareas que exigen un procesamiento muy elaborado por contener mucha información o por tener información muy compleja; en estos casos, los ancianos preparan peor el material para su memorización;
- la capacidad de almacenamiento parece ser tan buena en personas de 80 años como en sujetos jóvenes, por lo que parece ser el mecanismo que permanece más intacto;
- hay diversas evidencias que parecen dar la razón a quienes defienden que los problemas de memoria de los ancianos radican en la dificultad para recuperar la información almacenada: por una parte, en tareas que implican memoria de reconocimiento, los ancianos muestran niveles de ejecución más parecidos a los de los jóvenes que en tareas de recuerdo; por otra, en tareas de recuerdo libre se ha encontrado que los ancianos usan estrategias o mecanismos de recuperación menos efectivos que los jóvenes (Verhaeghen, Marcoen y Goossens, 1993);
- finalmente, existen interacciones entre la codificación y la recuperación, puesto que la información que se guarda peor codificada es luego más difícil de recuperar.

Por lo que se refiere a los *contenidos* de la MLP, partimos de la distinción mostrada en el Cuadro 21.2 entre memoria de procedimientos (actividades que se han practicado mucho y se realizan de forma muy automáti-

ca) y la memoria declarativa (conocimiento acumulado, que puede ser episódico, cuando se refiere a recuerdos personales vinculados a un tiempo y un lugar, o semántico, cuando se refiere a nuestro conocimiento organizado y sistemático). Pues bien, la memoria de procedimientos no suele alterarse con la edad, de manera que se conservan las habilidades aprendidas y practicadas reiteradamente. Por lo que se refiere a la memoria declarativa, tradicionalmente se ha pensado que los recuerdos episódicos son sensibles al envejecimiento, mientras que los recuerdos semánticos no se suelen deteriorar en la vejez (Russo y Parkin, 1993). Sin embargo, en estudios recientes se han obtenido disminuciones relacionadas con la edad en diversos tipos de tareas de memoria semántica, encontrándose que los ancianos muestran disminuciones relacionadas con la edad en algunas pruebas de vocabulario, producen menos items en pruebas de fluidez verbal, y tienen mayores dificultades para encontrar palabras en la conversación espontánea. Probablemente lo que ocurre es que algunos procesos de la memoria semántica se afectan con la edad, mientras que otros no se alteran, y que algunas tareas semánticas hacen más probables los problemas que otras.

Muchas de las afirmaciones anteriores se basan en investigaciones llevadas a cabo en situaciones de laboratorio. A esas afirmaciones se pueden añadir algunas consideraciones relacionadas con la utilización de la memoria en situaciones de la vida cotidiana. Algunos contenidos típicos de este tipo de memoria tienen que ver con los recuerdos autobiográficos y con la memoria de tipo retrospectivo y prospectivo.

Por lo que se refiere a la *memoria autobiográfica*, Conway y Rubin (1993) han encontrado algunas particularidades características de las personas mayores: los recuerdos agradables son mejor recordados que los desagradables, se olvida la información que no es congruente con el modo con el que uno se ve a sí mismo en la actualidad (es más probable que lo recordado se «ajuste» a la concepción actual que se tiene de sí mismo) y, por último, algunos períodos de la vida se recuerdan mejor que otros.

La *memoria retrospectiva* se refiere a los recuerdos de acontecimientos realizados o vividos (recuerdos percibidos), aunque pueden existir recuerdos de acciones que nunca se han realizado, aunque se hayan planeado (recuerdos generados). Normalmente, las personas somos capaces de distinguir entre sucesos reales e imaginados, lo que sin duda es crucial en la vida cotidiana, ya que situaciones familiares de este tipo se producen, por ejemplo, cuando no recordamos si hemos añadido sal a la comida o si sólo hemos pensado en hacerlo. Un curioso fenómeno que ocurre durante el envejecimiento es la disminución en la capacidad para distinguir entre recuerdos percibidos y generados; quizá porque se codifica menos la información contextual, quizá porque se preste menos atención a detalles contextuales, lo cierto es que con el envejecimiento aumenta la probabilidad de errores de confusión del tipo mencionado.

Sin embargo, en contraste con lo anterior, en la *memoria prospectiva*, que tiene que ver con las actividades que se planea hacer, algunos estudios han demostrado que las personas mayores recuerdan mejor los aspectos que han planificado anticipadamente (como por ejemplo, los detalles de la preparación de un viaje), que las personas más jóvenes.

También desde una perspectiva ecológica se ha estudiado la *metamemoria*. La evaluación de la propia cognición muestra diferencias sustanciales entre los jóvenes y las personas mayores. Por ejemplo, los ancianos tienden a percibirse a sí mismos como *menos eficaces* en muchas tareas cognitivas, en comparación con los jóvenes o con ellos mismos cuando eran más jóvenes. También su sensación de «control» es menor que la manifestada por los jóvenes. Sin embargo, en lo que respecta al conocimiento sobre el funcionamiento de la propia memoria, las diferencias de edad son mínimas.

Antes de concluir este apartado, merece la pena detenerse en una reflexión sobre en qué medida los cambios de que hemos estado hablando comprometen las capacidades de aprendizaje de las personas mayores. El estereotipo habitual es que las personas mayores ya no tienen edad para aprender, y, como ocurre con frecuencia, en ese estereotipo se encierra una profecía que se autorrealiza, pues al suponer que no se tienen capacidades para aprender puede que haya menos implicación en actividades de aprendizaje. Quizá al afirmar esto se están limitando implícitamente los campos sobre los que aún se puede aprender; de hecho, el porcentaje de personas adultas y ancianas que participan en situaciones de aprendizaje formales es pequeño, lo que tal vez se relacione con el estereotipo mencionado.

En la mayor parte de las personas mayores no existen problemas físicos o cognitivos que les impidan beneficiarse de la *educación formal*, aquella en la que se reciben enseñanzas organizadas de forma sistemática por parte de alguien con mayor conocimiento; su menor implicación en este tipo de actividades no significa entonces que no sean capaces de aprender, sino que deben interpretarse a la luz de factores históricos y sociales (McDonald, 1995), o bien a factores personales relacionados con falta de motivación, baja autoestima, experiencias escolares previas desagradables o poca familiaridad con el sistema educativo actual.

Las cosas son algo diferentes en relación con los *aprendizajes informales*, relacionados con actividades incidentales de la vida cotidiana o con situaciones de aprendizaje más controladas por el propio sujeto (aprender a manejar un equipo de música, por ejemplo, o aprender a encuadernar libros) y de gran importancia por su función adaptativa al medio. La mayor parte de los ancianos sigue pudiendo aprender a manejar electrodomésticos y otros objetos cotidianos, así como sigue siendo capaz de comprender asuntos sociales, políticos y económicos que les afectan. Puede que, comparado con los jóvenes, su nivel de ejecución no sea tan bueno, pero desde luego es suficiente como para poder ser considerado normal.

En resumen, las personas mayores y los ancianos conservan buenas capacidades de aprendizaje, particularmente cuando se dan condiciones de motivación y actitudes adecuadas. Para que esas posibilidades sean aprovechadas, y sobre todo en situaciones de aprendizaje formal, a veces es necesario introducir algunos cambios que tomen en consideración las particularidades físicas, cognitivas y personales (condiciones de iluminación y sonido, eliminación de barreras arquitectónicas, fomentar la motivación y la implicación activa...), así como adaptar los diseños curriculares y los recursos pedagógicos, flexibilizando las situaciones educativas y facilitando a quienes en ellas participan la sensación de control sobre ellas.

3. Los procesos superiores

Revisados los datos que tienen que ver con el desarrollo durante la adultez y la vejez de la maquinaria de procesamiento humano de información, podemos ahora concentrar nuestra atención sobre algunas dimensiones más generales y más globales del funcionamiento cognitivo humano. En primer lugar, la inteligencia, quizá el concepto tradicional más integrador de contenidos diversos; en segundo lugar, dos aspectos que no siempre se consideran en este tipo de análisis y que adquieren particular relevancia en el análisis del funcionamiento cognitivo en estos tramos del ciclo vital: la creatividad y la sabiduría.

3.1 La inteligencia

Analizados los procesos que intervienen en el procesamiento de la información, nos centraremos a continuación en el análisis de la capacidad intelectual durante la adultez y el proceso de envejecimiento. En realidad, más que hablar en singular de capacidad intelectual corresponde usar el plural, pues estamos haciendo referencia a todo un diverso conjunto de operaciones mentales que hacen posible funcionar de forma eficaz en el entorno. Esta definición, por tanto, representa un enfoque funcionalista y adaptativo de la inteligencia. Partimos nuevamente del estereotipo de acuerdo con el cual la inteligencia disminuye con el envejecimiento y nuestro objetivo es analizar en qué medida se trata de una creencia correcta o equivocada.

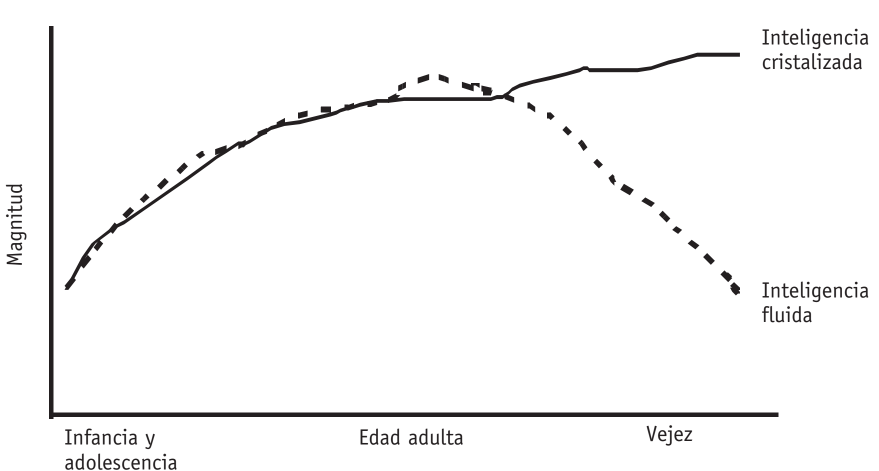
Para empezar, debe de nuevo decirse que parte del problema es metodológico, en este caso muy relacionado con el tipo de diseño de investigación utilizado. Así, la utilización de diseños transversales en investigaciones en que se comparan personas correspondientes a generaciones muy diferentes (de 20, 40, 60 y 80 años, por ejemplo), tienden a infravalorar la inteligencia de las personas mayores, que en la mayor parte de los casos tuvieron menos oportunidades educativas y que además las tuvieron hace mucho más tiem-

po. Por el contrario, la utilización de diseños de investigación de tipo longitudinal tienden a dar una visión más optimista de las capacidades de las personas mayores al comparárselas consigo mismas a lo largo del tiempo y no con personas con trayectorias educativas y con edades actuales muy diferentes a las suyas.

En el campo del estudio de la inteligencia durante estas etapas de la vida humana, existe un consenso generalizado entre los investigadores en distinguir entre la inteligencia fluida y la cristalizada (Catell, 1967), en el bien entendido de que todas las aptitudes intelectuales específicas tienen un mayor o menor componente de ambos tipos de inteligencia. La *inteligencia fluida* se corresponde con los procesos cognitivos básicos y es análoga al factor general de inteligencia; tiene que ver con la habilidad para manejar situaciones nuevas, con la capacidad para percibir relaciones, para formar conceptos y para resolver problemas y situaciones; se trata de un tipo de inteligencia vaporable a través de tareas que no estén cargadas de contenidos académicos o culturales. La *inteligencia cristalizada* es el producto de los conocimientos que se adquieren a lo largo del ciclo vital y tiene que ver con la aplicación de la inteligencia fluida a los contenidos culturales y académicos a los que una persona está expuesta a lo largo de su vida; es, por tanto, el conocimiento organizado que se ha acumulado a lo largo de la vida de una persona.

Como se muestra en la Figura 21.1, ambos tipos de inteligencia presentan perfiles evolutivos diferentes, particularmente en la última etapa de la vida humana. Tal es al menos la hipótesis de autores como Horn (1976), de acuerdo con la cual la inteligencia fluida presenta una importante disminución a partir de la edad adulta, con una caída importante en la vejez; por su parte, la inteligencia cristalizada se mantiene estable o incluso se incre-

Figura 21.1 Evolución de la inteligencia fluida y cristalizada

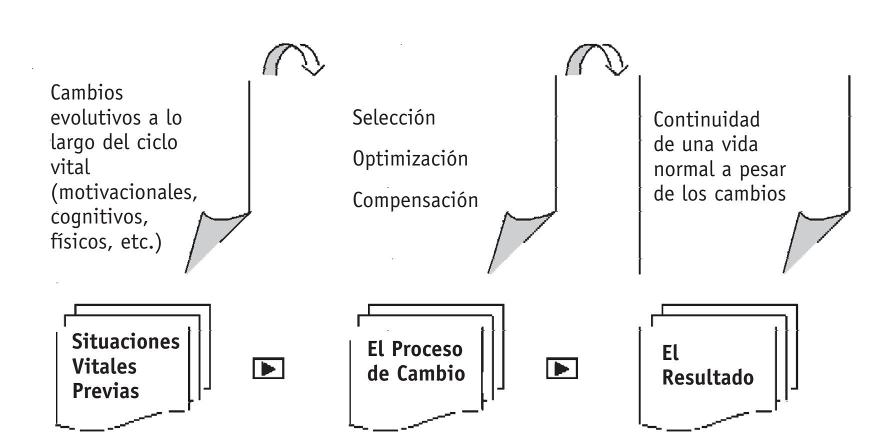


menta un poco entre la adultez y la vejez. Esta diferente evolución queda gráficamente reflejada en la figura 21.1. Las razones del deterioro de la inteligencia fluida estarían en causas diversas, como el enlentecimiento perceptivo o la menor disponibilidad de recursos cognitivos (capacidad de concentración, por ejemplo). Con todo, desde la perspectiva de Horn (1976), hasta aproximadamente los 65 años, las pérdidas de la inteligencia fluida se verían equilibradas con las mejoras en la inteligencia cristalizada en una proporción equivalente.

Los datos anteriores deben tomarse con cierta precaución, pues existe una variabilidad considerable intra e interindividual en el nivel de funcionamiento de la inteligencia fluida y cristalizada, por lo que hay que ser cautos y no interpretar con demasiada rigidez las curvas de desarrollo y de declive en la edad adulta (Vega y Bueno, 1996). Además, es difícil encontrar pruebas puras de cada uno de estos dos componentes. Por otra parte, los trabajos de Schaie (1993) utilizando diseños secuenciales han llegado a la conclusión de que las diferencias en habilidades cognitivas entre jóvenes y adultos se deben más a diferencias generacionales que a la edad. Los resultados de estos estudios muestran que no existe un patrón uniforme de cambios en las aptitudes intelectuales durante la edad adulta y la vejez, habiendo importantes diferencias tanto intraindividuales como interindividuales; en lo intraindividual, porque cada aptitud o proceso cognitivo tiene su propio ritmo de envejecimiento, encontrándose más deterioro en las capacidades que implican velocidad en la respuesta y en las que está involucrado el sistema nervioso periférico (disminuciones que, en efecto, pueden afectar a la inteligencia fluida); en lo interindividual, porque hay personas que muestran declive desde los 30 años, pero otras no lo muestran con edades de hasta 80 años. Por otra parte, además de la edad deben tenerse en cuenta los rasgos de personalidad (como la rigidez/flexibilidad cognitivo-motora y las actitudes) y las variables que tienen que ver con el estilo de vida y el estado de salud. Sin duda, la conclusión más importante que se puede extraer del estudio realizado por Schaie sobre la inteligencia adulta, es que resulta claramente infundada la noción de un declive generalizado e irreversible en las aptitudes intelectuales a medida que aumenta la edad.

Desde posiciones como la que se acaba de comentar se sostiene que, a pesar de ciertos declives en el funcionamiento cognitivo en los adultos y ancianos, lo que predomina es la continuidad, siendo también a veces posible detectar incrementos de la competencia intelectual. Para explicar este hecho se han propuesto modelos como el de *optimización selectiva con compensación* (Baltes y Baltes, 1990), de acuerdo con el cual los adultos y ancianos hacen uso de las habilidades específicas de que disponen para compensar las pérdidas que sufren en otras áreas; de este modo, aunque la inteligencia general disminuya algo, las personas mayores pueden mantener un normal funcionamiento en lo personal, lo social y lo profesional. El modelo se ilustra en la Figura 21.2.

Figura 21.2 Modelo de optimización selectiva con compensación de Baltes y Baltes (1990)



FUENTE: Feldman, 1997.

Muchos de los datos disponibles en relación con los procesos cognitivos en los adultos y ancianos proceden de investigaciones realizadas con tests y pruebas psicológicas. Pero también hay trabajos que se han interesado por la inteligencia práctica, que no debe confundirse ni con experiencias muy especializadas ni con la sabiduría de que luego nos ocuparemos. Nos estamos refiriendo al funcionamiento cotidiano de las personas en sus contextos habituales. Uno de los ejemplos que puede ponerse como ilustración se refiere a la cognición espacial, que tiene que ver con las habilidades que nos permiten orientarnos, estimar distancias, reconocer claves de las rutas que utilizamos, hacer y leer mapas (Guifford, 1997); en una palabra, comprender la posición en el espacio en diferentes lugares a través de mapas cognitivos que facilitan la orientación en el espacio. En general, las diferencias entre jóvenes y mayores en lo que se refiere a la cognición espacial son más cualitativas que cuantitativas, pues las personas mayores parecen pensar sobre lo que les rodea de forma diferente a como lo hacen los jóvenes. Típicamente, la gente mayor se desenvuelve mejor en lugares que les son familiares y significativos, mostrando más dificultades para aprender información espacial nueva (aprender una nueva ruta, por ejemplo) o para recordar la configuración de espacios complejos (por ejemplo, pueden sentirse perdidos en unos grandes almacenes).

En general, puede afirmarse que hay factores personales, ambientales y culturales relacionados con la mayor o menor magnitud del declive intelectual. Las menores pérdidas intelectuales se suelen asociar a la ausencia de enfermedades crónicas, al estatus sociocultural alto, a un ambiente intelectualmente estimulante, a un estilo de personalidad flexible y a sentimientos de satisfacción con las propias capacidades.

En resumen, se puede decir que, globalmente consideradas, las habilidades intelectuales muestran un lento declive a lo largo de la vejez, pero que las distintas habilidades cambian de diferente modo, con diferencias significativas entre los individuos y con factores personales, ambientales y culturales muy relacionados con los cambios en la inteligencia.

3.2 La creatividad

La creatividad se suele asociar a la inteligencia fluida y al pensamiento divergente, en tanto que representa una habilidad para dar diversas soluciones nuevas o creativas a los problemas. Por su parte, el otro tema del que nos ocuparemos más abajo, la sabiduría, suele ponerse en relación con la inteligencia cristalizada, por lo que implica de continua adquisición de conocimientos.

Los estudios sobre la creatividad son, si cabe, aún más difíciles de llevar a cabo que los de la inteligencia. Al fin y al cabo, mientras sobre inteligencia hay muchas definiciones, mucha tradición investigadora y muchas pruebas bien asentadas en esa tradición, la creatividad está menos estudiada, menos definida y menos frecuentemente operativizada en cuanto a instrumentos de investigación ampliamente utilizados. Sea como quiera, en este ámbito volvemos a encontrar el estereotipo ya conocido de acuerdo con el cual la creatividad sería un privilegio de la juventud. Algunas investigaciones parecieron confirmar esta creencia al encontrar que la creatividad y la preferencia por la complejidad disminuyen con la edad, con un nivel óptimo alrededor de los 30 años.

Pero la mayor parte de las investigaciones no se interesaron por el estudio de las personas con habilidades creativas demostradas. Cuando se han comparado mujeres activas con un buen nivel educativo pero que nunca habían dado pruebas especiales de creatividad (con edades entre 25 y 74 años), con mujeres artistas y escritoras profesionales (con edades entre 22 y 87 años), se observan dos patrones evolutivos diferentes: entre las mujeres no creativas, las jóvenes muestran mayores capacidades en este ámbito cuando son más jóvenes; entre las creativas, no se encontraron diferencias asociadas a la edad (Crosson y Robertson-Tchabo, 1983). Probablemente lo que ocurre es que los rasgos y habilidades que son importantes para una persona se mantienen en la vejez, y que cuando una determinada habilidad ha sido ejercitada de manera continuada, no se producen en ella declives, pudiendo incluso aparecer procesos creativos nuevos basados en un estilo más integrador y original resultante de las propias experiencias (Sasser-Coen, 1993).

Los trabajos que han tratado de encontrar perfiles evolutivos en las personas creativas parecen encontrar un pico de creatividad al final de la década de los 30 años y al principio de la década de los 40. No obstante, se han

detectado variaciones en función del dominio sobre el que se ejercite la creatividad. La productividad creativa en las ciencias exactas es temprana, con un pico a principios de la década de los 30 años; algo parecido ocurre con la productividad creativa en poesía. Sin embargo, en otros ámbitos, como la filosofía, la literatura y la historia, los picos de productividad creativa aparecen más tarde, al final de la década de los 40 y al principio de la década de los 50 años. En otras muchas disciplinas (incluida la psicología), el patrón evolutivo se sitúa entre los dos extremos mencionados, con un pico de productividad en torno a los 40 años y un descenso posterior.

Los datos deben además matizarse en función de que se utilice uno u otro de los tres índices siguientes: precocidad (personas que empiezan muy pronto a ser creativamente productivos), longevidad (personas que se mantienen hasta edad avanzada en niveles altos de productividad creativa) y ritmo de producción (cantidad de producción en una unidad de tiempo dada, independientemente del comienzo y el final de la carrera creativa). No obstante, se ha encontrado que estos tres aspectos están fuertemente relacionados entre sí, de manera que los que son creativamente precoces suelen también ser creativamente longevos y presentar ritmos de producción elevados por unidad de tiempo. El ejemplo de Picasso, al que se alude en el capítulo siguiente, es sin duda excepcional, pero resulta paradigmático de este perfil.

3.3 La sabiduría

La noción de sabiduría es culturalmente más antigua que la de creatividad, pero se ha convertido más tardíamente en objeto de investigación psicológica. En dirección contraria a muchos de los estereotipos que sobre la vejez hemos ido revisando, hay culturas en las que la sabiduría es considerada como privilegio de la vejez. Así, las culturas asiáticas y la indioamericana han venerado tradicionalmente a aquellos que llegan a ancianos, pensando que tienen una sabiduría especial procedente de una larga vida. En nuestra cultura podemos encontrar refranes del tipo «Del viejo, el consejo» que reflejan claramente la identificación popular de la sabiduría con la vejez. Por otra parte, la creencia común de que la sabiduría viene con la vejez ha sido compartida por algunas teorías psicológicas, como las de Jung o Adler.

La persona sabia es inteligente, pero no necesariamente al revés. Aunque conozcamos los subsistemas de la mente (percepción, atención, memoria, etc.), su funcionamiento trasciende a las partes que la componen. La sabiduría va más allá de la inteligencia, estando además guiada por valores sociales, éticos y morales. No debe olvidarse que la sabiduría refleja los conocimientos, valores y las normas de una sociedad, de manera que el sabio en una cultura no tiene por qué recibir la misma consideración en un contexto diferente.

Para algunos psicólogos, los procesos cognitivos implicados en la sabiduría, la inteligencia y la creatividad son los mismos, pero son usados de modo diferente según los individuos. Se puede decir que existe un «algo más» que diferencia a las personas con gran sabiduría de las demás. Por ejemplo, se sabe que las personas consideradas sabias tiene una alta tolerancia a la ambigüedad, que aprecian lo difícil que es hacer juicios justos, que muestran especiales capacidades de empatía y comprensión. La investigación psicológica trabaja hoy día en dar con ese «algo más» que hace distintas a las personas con sabiduría, convencida de que no es sólo la edad ni la acumulación de experiencia lo que convierte a una persona en sabia.

Algunos autores creen que el «algo más» es de naturaleza fundamentalmente cognitiva. Así, algunos relacionan la sabiduría con una especial capacidad metacognitiva que tiene que ver con un difícil equilibrio entre conocer y dudar, o con una especial habilidad para saber encontrar problemas, reflexionar sobre ellos y juzgar. Baltes y Smith (1990) creen que la sabiduría tiene mucho que ver con una pragmática general de la vida en la que se combinan conocimiento del mundo, experiencia y metacognición, dando lugar a una combinación de atributos que, conjuntamente, caracterizan a la sabiduría: rico almacén de conocimientos tanto declarativos (saber cosas, experiencia de la vida) como de procedimientos (saber cómo hacer cosas), capacidad para un pensamiento contextualista y relativista, actitud positiva ante la incertidumbre. Definida de esta manera, la sabiduría es una manifestación del pensamiento postformal en grado particularmente elevado.

Otros autores creen que el «algo más» tiene que ver con una estructura de personalidad bien integrada, que permite trascender las perspectivas más egocéntricas e individualistas, para situarse en una visión más global, más universal y colectiva. Además de estos rasgos de personalidad, para hablar de sabiduría se necesitaría el concurso de un desarrollo cognitivo complementario, siendo la acumulación de la excepcionalidad cognitiva sobre la excepcionalidad personal lo que explica la dificultad de alcanzar la sabiduría. Sobre el papel de los rasgos de personalidad en estos procesos ya había insistido Erikson (1980) al destacar el autodesarrollo y la autotrascendencia al hablar de la personalidad sabia, un tipo de personalidad que él veía como inusualmente integrada y madura, que trasciende la preocupación por los sentimientos y pensamientos propios, y que es capaz de estructurar de manera especial sus relaciones consigo mismo, con los demás y con el mundo.

Los datos empíricos (Orwoll y Perlmutter, 1990) parecen apoyar una visión de la sabiduría en la que se combinan un avanzado desarrollo de la personalidad con un avanzado desarrollo cognitivo. Por una parte, una personalidad bien integrada con altas dosis de empatía, comprensión y preocupación por los demás; por otra, una cognición compleja y dialéctica, que permite un buen discernimiento; además, capacidad para una profunda re-

flexión amplia y global sobre temas de la vida, sobre problemas universales. En trabajos empíricos en los que se ha comparado a ancianos etiquetados como sabios con ancianos etiquetados como creativos (Orwoll, 1988), no se encontraron diferencias entre ambos en medidas de bienestar psicológico, pero los etiquetados como sabios puntuaron más alto en una medida de integridad del yo y manifestaron una perspectiva más global que los creativos, incluido un mayor interés por el estado del mundo y por la humanidad como un todo. Conclusiones semejantes proceden de otros estudios (Kramer, 1990) que han mostrado además que el de la sabiduría es un ámbito en el que es posible un desarrollo continuado a lo largo del ciclo vital.

22. El desarrollo de la personalidad en la adultez y la vejez

Alfredo Fierro

1. El estudio de la personalidad adulta

La vida adulta ocupa la mayor parte de la existencia humana, alrededor de los dos tercios de la duración total media. El inicio de la misma puede fijarse en tal o cual momento cronológico, por ejemplo a los 25 años, pero esto es muy convencional. En rigor, el momento de su comienzo es variable e impreciso. El final de la juventud y la transición a la adultez no viene señalado por algún hecho tan claro y universal como la pubertad, que marca el inicio de la adolescencia. La entrada en la vida adulta se produce a través de un proceso menos perceptible y más dilatado que la entrada en la adolescencia. Hay distintos hitos en esa entrada, índices varios que señalan que ya se es adulto. En la sociedad occidental, y hasta hace poco tiempo, lo señalaba el casamiento, al abandonar la casa paterna y formar un hogar y familia propia. Para el varón era también el momento del primer trabajo, que a su vez permanecía casi siempre el mismo a lo largo de la vida, sin más cambios que los ascensos o el progreso dentro de un mismo gremio. Para la mujer, casarse era pasar a ser ama de casa, lo que podía equivaler a dueña y señora, si había otras personas para las tareas domésticas, o, por el contrario, y para la mayoría de las mujeres, convertirse en servidora y sierva dentro de la propia casa o a veces, peor aún, también fuera de ella, en tareas suplementarias, sirviendo en una casa ajena.

En los últimos decenios ha cambiado el paisaje. Las relaciones sentimentales y sexuales se desarrollan con frecuencia al margen del matrimo-

nio e incluso sin una convivencia en hogar propio. Como consecuencia del extendido desempleo y de la dificultad para hallar un primer puesto de trabajo, los jóvenes tardan más tiempo en independizarse, en tener casa propia y formar familia, aunque la deseen. Relaciones estables de pareja pueden establecerse precozmente, incluso en la adolescencia, pero se aplaza mucho el proyecto de un hogar.

Es, pues, una constelación compleja de circunstancias lo que hoy marca la transición a la edad adulta: el trabajo remunerado, la autonomía económica, la salida de la familia y hogar en que se nació, el matrimonio o emparejamiento con voluntad de permanencia, la formación de una nueva familia. Hay jóvenes trabajadores o estudiantes con 18 ó 20 años que llevan ya una vida de adultos: en una casa distinta de la paterna, con cierta holgura económica que equivale a independencia, conviviendo con compañeros o con una pareja sentimental. En cambio, hay personas que no se emparejan y que viven solas durante largas etapas de su vida adulta. Hay, en fin, perpetuos adolescentes que llegan a los 40 y más años viviendo todavía con su mamá dentro de los moldes más tradicionales hogareños, acaso con autonomía económica, pero sin mayoría de edad sentimental ni comportamental.

En este capítulo se toman juntas dos edades que suelen diferenciarse en otros tratados: la adulta y la tercera edad. La fusión de ambas en un capítulo no obedece sólo o principalmente a una economía de espacio, de páginas. Responde sobre todo a una toma de posición acerca del fondo del asunto: la tercera edad es adultez tardía y se halla en clara continuidad respecto a la adultez intermedia; el proceso de envejecimiento no difiere sustancialmente del de maduración; en ambos se da o puede darse verdadero desarrollo hacia la plenitud de la existencia.

Por otro lado, a continuación van a tratarse aspectos de personalidad y no otros. Personalidad es el concepto —o familia de conceptos— de que se sirve la psicología para reflejar y analizar la realidad de la persona humana: individuo, sujeto de comportamiento, un sujeto que no es meramente pasivo o sólo reactivo, sino que es, en verdad, agente, principio de conducta, de acciones, y que funciona —se conduce— en interacción con el medio, y es capaz de autorregulación. La perspectiva evolutiva destaca, además, que la personalidad se despliega en una sucesión de conductas, que lo son de un mismo agente en momentos distintos de su vida. Aunque a lo largo del ciclo de la vida, el sujeto no permanece invariable, sigue siendo «él mismo». La personalidad no es ajena, por tanto, a su propio desarrollo: no tanto nace, cuanto se hace, se aprende, se desarrolla.

2. Factores socioculturales y maduración personal

Mucho más que otras etapas, más que la infancia e incluso que la adolescencia, la edad adulta está social y culturalmente marcada. Los jalones de desarrollo son más semejantes en niños de culturas distintas, particularmente en

edades tempranas. Mucho menos lo son en los adultos. Casi cualquier descripción de su comportamiento lleva una restricción sociocultural, que suele ser la de los países desarrollados de occidente. Muchos de los hallazgos de investigación y de los contenidos de los tratados de psicología de la vida adulta son en extremo etnocéntricos, válidos, pues, para la sociedad occidental y aun a veces sólo para las capas más favorecidas de ella. Se delinea en ellos una «psico-grafía», una descripción de patrones de conducta, más que una «psico-logía», un señalamiento de leyes universales del comportamiento adulto.

La psicología de la vida adulta, en consecuencia, aun más que la de otras edades, ha de discernir los distintos órdenes de generalizabilidad de sus afirmaciones; ha de declarar cuándo habla de hechos humanos universales o transculturales y cuándo, en cambio, refiere manifestaciones atribuibles a una cultura concreta o al curso individual de la vida. La exposición que sigue contiene así elementos de índole acaso universal, inherentes a la condición humana, y otros más peculiares de la sociedad occidental. Aún dentro de estos últimos, sin embargo, y a través de ellos, es posible llegar a establecer algunas leyes, quizá no muchas, de validez transcultural. La primera de ellas ya está dicha: la determinación sociocultural se hace en esta edad aún más poderosa que en etapas anteriores. Las propias acciones del adulto, reguladas por pautas sociales, han ido adquiriendo a lo largo de los años un peso determinante creciente sobre consecuencias y eventos que ahora le afectan.

Justo como efecto de ello, e incluso en el seno de una misma cultura, la vida adulta trae consigo mayor diferenciación interindividual. Los adultos se parecen entre sí menos que los niños. Las diferencias interindividuales se acrecientan típicamente con el paso del tiempo, o, mejor, con la acumulación de la experiencia. El resultado es que la edad comporta un efecto progresivo de mayor heterogeneidad entre las personas. Incluso la programación genética del desarrollo en el niño parece estar más rígida y regularmente organizada que en el adulto. Se dan, pues, patrones idiosincrásicos del madurar humano en un grado inexistente en las etapas del crecer. Desarrollarse es diferenciarse. La diversidad en dimensiones de personalidad en los adultos adquiere una varianza no imaginable en los bebés y en los niños pequeños. El hecho diferencial, la diversidad entre las personas, y las características idiosincrásicas pasan a ser un elemento constitutivo de las edades más tardías con un alcance y en una medida mucho mayores que en las edades más tempranas. En ese sentido la persona es progresivamente más responsable de cómo es, cómo se comporta y cómo se perfila su propio desarrollo personal.

3. Temas y tareas del comportamiento adulto

A lo largo de la vida, la conducta humana se desenvuelve de forma sucesiva en ámbitos diferentes con predominio y valor significativo en cada edad. Así, el desarrollo de la motricidad, de la inteligencia y del lenguaje son te-

mas dominantes en la infancia, como la adquisición de una conciencia de identidad personal es uno de los temas dominantes en la adolescencia. La vida adulta tiene también sus vectores de desarrollo, sus figuras específicas. Existe una morfología y topografía comportamental adulta con formas y escenarios típicos de conducta en esta edad: en la familia, en las relaciones afectivas elegidas, en el mundo del trabajo (Smelser y Erikson, 1982).

En esos ámbitos, en gran medida nuevos para el joven adulto, aparecen las demandas a las que ha de responder y hacer frente, adoptando unas líneas y patrones de comportamiento que lo son también de personalidad. Ahora bien, y además, como consecuencia de la extrema movilidad y de los cambios producidos en las relaciones sentimentales, en las estructuras familiares y de trabajo, eso no se hace o se logra de una vez por todas. La edad adulta se ha vuelto llena de cambios, de nuevos desafíos; y con eso se ha tornado también más difícil y problemática. Por otro lado, las demandas y desafíos constituyen verdaderas «tareas de desarrollo», según el concepto de Havighurst (1972), unas tareas culturalmente pautadas a las que se vincula el desarrollo personal, el cual se asocia a —y es dependiente de— un acertado cumplimiento de lo que ellas demandan. Los psicólogos evolutivos de orientación dinámica (Monedero, 1986) destacan que amar y trabajar satisfactoriamente es lo que cabe esperar de un ser humano desarrollado con normalidad. Hay otras formulaciones afines: convivir, comunicarse con otros, asumir responsabilidades en la vida privada-familiar y en la pública-laboral es el espacio de los quehaceres y retos del desarrollo adulto.

Al ámbito del trabajo se le suele ver relacionado con el desarrollo psicosocial de los adultos, mientras que el desarrollo de su personalidad se hallaría más afectado por el devenir de sus relaciones sentimentales, familiares y, en suma, amorosas. La investigación y la teoría psicológica sobre el amor es así, en consecuencia y en máxima medida, investigación y teoría sobre la personalidad en la vida adulta. Decir «amor» es una abreviatura para un conjunto complejo de sentimientos, actitudes, prácticas y hábitos, cuya primera manifestación acaso sea el apego infantil del que se habló en el capítulo 5. El amor adquiere variadas facetas a lo largo de la vida y en la edad adulta es, sin duda, una realidad compleja. Sternberg (1989) ha propuesto analizarlo en un triángulo de dimensiones: la de intimidad, o sentimientos que promueven el acercamiento, el vínculo entre las personas; la de pasión, como expresión de deseo y necesidad de unión con otra persona; y la de compromiso, o voluntad y decisión de amar y estar con el otro a largo plazo. El propio Sternberg ha perfilado una tipología de las variedades básicas del amor, según el predominio de uno u otro de esos elementos. También ha trazado los grandes rasgos de la historia que a lo largo de la vida adulta suele darse en las relaciones amorosas de pareja: tienden a comenzar por el componente de pasión y, si llegan a consolidarse en el tiempo, es gracias no tanto al compromiso cuanto a la intimidad de un cariño amistoso.

Con las áreas del trabajo y del amor —o de lo afectivo y familiar— guarda relación un tercer espacio en el que también se desenvuelve el comportamiento adulto: el del ocio. Este es la principal prolongación de algo que desempeñó un papel decisivo en la infancia: el juego. También los adultos juegan, aunque de otras maneras, y no sólo en los convencionales juegos y deportes. Lo hacen en aficiones tan varias como el coleccionismo, los viajes y vacaciones, el buen comer, la caza y la pesca, o los juegos de azar. Juegan algunas personas poco o nada, mientras otras llegan hasta extremos de ludopatía. El más característico y universal de los juegos adultos es el erotismo, que justo en su carácter lúdico aparece a menudo disociado de las relaciones familiares y de amor o afecto.

Valen sobre todo en relación con el ocio las palabras que la experimentada Joan Crawford, en *Johnny Guitar*, le dice al pistolero adolescente, que morirá poco después: «Todo hombre tiene derecho a ser un niño durante algún tiempo». Nietzsche había expresado algo semejante: la trasformación en niño como última metamorfosis de la madurez humana, una madurez interpretada como recuperación y plenitud de la infancia. Desde ahí, desde el ocio, es reinterpretable, por cierto, el conjunto de tareas de la vida adulta, incluidas las que derivan de las responsabilidades de trabajo y de familia. Es sabido que otras sociedades, otros pueblos, incluso y precisamente los más «primitivos», dedican al trabajo muchas menos horas que nosotros, los occidentales. Pero también para nuestra sociedad nace de ahí un modelo realizable de vida adulta en que las tareas, responsabilidades y deberes de trabajo son vividos como ocio, como fiesta y juego. Ha sido tradicionalmente el modelo del artista, pero lo es o puede serlo asimismo de muchas profesiones, al menos de todas aquellas en las que uno trabaja —en tareas entonces no enajenantes— porque le gusta y disfruta con ello

4. Adaptación y calidad de vida

No en el ámbito del ocio o del juego, pero sí en aquellos otros donde se plantean las «tareas de desarrollo», pasa a primer plano lo que en definitiva constituye el gran tema y envite comportamental de todo adulto: la adaptación y, en su caso, el afrontamiento del medio, de la realidad circundante y de las adversidades que ésta trae consigo. También en otras edades es preciso adaptarse a nuevas circunstancias y afrontar hechos difíciles o adversos. Incluso el niño ha de hacerlo. Pero hasta la adolescencia no son ni tan importantes ni tan explícitas las decisiones adaptativas que la persona ha de realizar para salir adelante. A partir de la adolescencia y en el transcurso de la vida adulta la toma de decisiones y las estrategias para llevarlas a buen término adquieren una relevancia crucial, ante todo para sobrevivir y, en segundo pero no secundario término, para vivir con cierta calidad de vida y de experiencias.

La adaptación es necesaria siempre ante situaciones nuevas; y se hace tanto más decisiva cuanta más novedad haya en el entorno. Ahora bien, la sociedad actual se caracteriza precisamente por la aceleración con que las novedades se producen, en rápida sucesión de eventos no siempre positivos. Hoy en día hay no sólo desamor y soledad sentimental, sino también más cambios en los amores de una persona y más vidas solitarias en las grandes ciudades; se da no sólo mayor movilidad en el puesto de trabajo, sino también paro e inseguridad en el empleo. Las transiciones en los años intermedios y últimos de la vida adulta se han vuelto más agudas como consecuencia de situaciones desconocidas en otras épocas históricas y en otras sociedades: el «nido vacío» o abandono del hogar por parte de los hijos que se independizan, las rupturas familiares, la jubilación, mucho más si ésta se produce prematuramente como consecuencia de alguna disfunción sobrevenida.

La tarea esencial es, pues, la de adaptarse con acierto a las nuevas condiciones, tanto sociales como biológicas, que los años traen consigo. A menudo tales condiciones significan daño, adversidad o amenaza para la persona y ésta ha de hacer frente a ellas. Ante circunstancias peligrosas, amenazadoras o estresantes, el sistema adaptativo de la persona se erige en sistema de afrontamiento, de defensa y autoprotección. Por eso forma parte del desarrollo y madurar adulto el despliegue de estrategias de afrontamiento funcionales, ajustadas al medio, a la realidad de cada individuo, mecanismos más o menos deliberados de adaptación a las nuevas circunstancias en los momentos de crisis y de transición. Aparecen así modos distintos de habérselas con la realidad: patrones diferenciales, estilos de comportamiento, algunos de los cuales son adaptativos, mientras otros son patológicos, disfuncionales o condenados al fracaso. La personalidad adulta se perfila principalmente en tales modos de adaptación y afrontamiento (Neugarten, 1973; Vaillant, 1977; Watson y Hubbard, 1996).

Hay adultos que se adaptan a las circunstancias nuevas y que afrontan las adversidades, los conflictos y problemas de manera positiva y constructiva: personas competentes, bien integradas, que gozan de la vida y establecen relaciones cálidas y afectuosas, conscientes de sus logros, de sus fracasos y sus proyectos, con una actitud vital activa, optimista, orientada al futuro, con autonomía y autoestima alta, capaces de disfrutar no sólo del sexo y del ocio, sino tambien del trabajo.

Otras personas en cambio ven su entorno como amenazador. Están, pues, a la defensiva en un comportamiento rutinario, convencional, conformista con las pautas sociales, bajo un gran control de sus propios sentimientos y emociones. Temen no tener quehaceres y tratan de cumplir con una agenda repleta de actividades donde se encapsulan y con las que intentan distraerse no ya sólo del tedio, sino también de afrontar en verdad sus problemas. Suelen poseer un elevado afán de logro, que tratan de satisfacer a toda costa. Pero muchas de sus conductas incurren de lleno en una psico-

patología de baja intensidad: fobias, ansiedad, neurosis, compulsiones, disforia, lo que trae precisamente altos costos para éllos mismos y también para quienes les rodean en casa y en el trabajo.

Los hay que mantienen patrones de conducta impropios de sus años, típicos más bien de edades anteriores. Es el caso del «eterno adolescente». Su imagen se halla envuelta de cierta aureola romántica, de mito de perenne juventud, pero corresponde a un patrón de comportamiento inmaduro y más bien irresponsable, a egocentrismo, narcisismo.

En otros adultos de desarrollo truncado ni siquiera hay algo romántico o mítico, como no sea el mito de Peter Pan, del niño que se niega a crecer. Hay sólo parasitismo emocional, necesidad de constante apoyo afectivo e incluso material para sentirse bien, así como ansiedad, incapacidad para tomar decisiones, sentimientos de inferioridad. Son individuos sin ilusiones, temerosos de todo lo que pueda perturbar su seguridad y confort, preocupados por ser socialmente aceptables y aceptados, y que se resguardan en actitudes pasivas y dependientes.

El repertorio de los patrones diferenciales de conducta en la edad adulta podría continuar con algunos tipos que se hallan ya en los confines de lo claramente psicopatológico. En el polo activo, pero destructivo, están los perpetuos malhumorados, hostiles para todo cuanto les rodea, agresivos y quejosos, suspicaces y competitivos, rígidos, rutinarios. Desde actitudes y valores inflexibles, acusan a las circunstancias de sus propios fallos y fracasos. En el polo pasivo están los totalmente faltos de iniciativa, pesimistas, incapaces de hacer previsiones y de aceptar responsabilidades, con escasas aficiones, con tendencia a exagerar sus problemas. Se consideran inocentes víctimas de unas circunstancias que no estuvo en su mano modificar —lo que en su caso no es cierto— y sin posibilidad alguna de influir en el curso de su vida.

No existe, pues, algo así como un patrón típico de comportamiento adulto, unos rasgos característicos de la personalidad adulta por contraposición a otras edades. En la edad adulta se da psicológicamente de todo. En un enfoque a la vez evolutivo y diferencial son pocos los rasgos que se puedan señalar en el adulto: una cierta estabilización de la capacidad intelectual, una evolución del estilo cognitivo hacia una mayor independencia de campo, reflexividad, capacidad de análisis y escepticismo; y, en lo emocional, una mayor estabilidad afectiva y estabilización de los estados de ánimo y de humor, sobre todo por comparación con la adolescencia. El rasgo acaso más universal y sobresaliente es no tanto de contenidos, cuanto de estructura: la forma del comportamiento adulto es más compleja. La diferenciación interindividual antes citada va de la mano de otra intraindividual, interior a la persona: los adultos manifiestan una complejidad comportamental, cognitiva y afectiva, mucho mayor que los niños.

En los años adultos la adaptación viene a consistir, con más claridad que en años anteriores, en emprender actividades que permitan alcanzar satis-

facción consigo mismo y en las relaciones con los demás. Hay, desde luego, infancias felices y las hay desgraciadas. En la infancia, sin embargo, la dicha o desdicha es la procurada por otras personas y no ha dependido del propio niño, que además y por lo general sólo más tarde llega a hacer consciente la memoria de la coloración dichosa o desdichada de aquel tiempo ya pasado. El tema y problema de la felicidad, que no ha solido ser tan explícito en años anteriores, pasa a primer plano, y como tarea, en la vida adulta, en un momento en que se toman decisiones acerca de uno mismo. ¿Cómo ser feliz? Es una pregunta que preocupa al adulto y que guía su comportamiento. La cuestión de la satisfacción en la vida se hace crucial: cómo lograrla, cómo generarla, cuáles son las estrategias funcionales para el «disfrute de la vida». No es ya sólo que la existencia humana apetecible, digna, feliz, sea dispuesta y preparada por el modo de comportarse; es que en realidad consiste ya en ese logrado modo de conducta. Ciertamente, muchos elementos de la felicidad, de la calidad de vida, del bienestar y de las satisfacciones dependen de circunstancias exteriores. Pero si en algún momento hay cierto control personal de todo ello, es en la edad adulta. Bajo condiciones externas comparables hay personas que en la plenitud de la vida pueden decir «he vivido» (el *vixit*, *vivió*, de las inscripciones funerarias latinas), mientras otras lamentan, con Borges, el «pecado de no haber sido feliz».

5. Cambios, etapas, crisis

Como se señaló en el capítulo 20, durante mucho tiempo los años comprendidos entre la adolescencia y la vejez han sido vistos como de estabilidad y continuidad, sin cambios dignos de nota. Quizá haya sido así en el pasado, cuando apenas había alteraciones en la vida familiar y en la profesión a lo largo de la vida. Aun entonces, con todo, seguramente se producían cambios en las vivencias personales. Desde luego son hoy mucho más visibles. En la vida adulta no hay, ni de lejos, tanta estabilidad como antes pudo creerse. Es una edad, también ella, de transformaciones. También en ella sigue intacto el «potencial de plasticidad» inherente a la persona (Lerner, 1984). Es verdad que el cambio se hace más pausado, a ritmo menos rápido que en la infancia o en la adolescencia. En el decenio entre los 5 y los 15 años de vida se producen desde luego transformaciones más notables que en cualquier decenio adulto. Puede y suele haber semejanzas entre adultos con diferencias de edad de 20 y 30 años, mientras que apenas las hay entre niños con escasos años de menos o de más. Pero también en la mitad de la vida se dan cambios significativos, sólo que muy asociados a la biografía individual y no tan ligados a la edad cronológica y a la maduración orgánica como en las edades anteriores.

En la cuestión del cambio o, al contrario, estabilidad en el comportamiento de los adultos, se entremezclan en realidad varios aspectos, relativos

a enfoques de: a) procesos básicos, respecto a si las personas son o no estables en el transcurso del tiempo (dentro de cualquier edad) y coherentes a través de situaciones distintas; b) tareas de desarrollo que se van planteando en el transcurso de la edad adulta, de comienzo a final, y que hoy día suelen ir variando mucho más que en el pasado; c) la relativa semejanza del patrón de rasgos, disposiciones o dimensiones diferenciales de personalidad de unos años a otros; d) el desarrollo propiamente evolutivo y de maduración personal que se cumple por debajo de todos los niveles anteriores. Es este cambio evolutivo el que realmente interesa aquí, un cambio que se produce y manifiesta no de un día para otro, sino en el transcurso de la larga duración, del devenir madurativo y biográfico de la persona.

La primera dificultad con que tropieza cualquier hipótesis sobre estabilidad o discontinuidad comportamental en el largo plazo de los años adultos yace ya en el modo de evaluarla. ¿Qué va a considerarse cambio?; y ¿qué estabilidad? Kagan (1981) distingue cuatro modos de evaluar esta última, a saber, como: 1) persistencia de una cualidad psicológica, reflejada en cambios mínimos a lo largo del tiempo; 2) estabilidad «ipsativa» (idiosincrásica), o mantenimiento de una misma posición jerárquica de una disposición o patrón de conducta respecto a otras de un mismo individuo; 3) estabilidad «normativa», por comparación con un grupo (tomado como referente normativo) en momentos diferentes; 4) semejanza funcional en conductas distintas, pero que responden a procesos similares y a funciones idénticas.

Con el propósito de confirmar modelos no tanto evolutivos cuanto diferenciales o estructurales de personalidad, los estudiosos y teóricos de los rasgos, factores o dimensiones personales han tratado de mostrar su alta estabilidad a lo largo de la vida. El modelo de diferencias en personalidad hoy dominante es el de los «cinco grandes factores», un modelo derivado de un «enfoque léxico» que opera a partir del repertorio de vocablos con que el lenguaje ordinario caracteriza a las personas. El modelo ha sido validado en el contexto occidental, aunque no en muchos países ni en sus respectivas lenguas. En él se considera que las dimensiones básicas de la diversidad comportamental entre personas se reducen a cinco, que suelen denominarse: surgencia (o extraversión y asertividad), amabilidad (o agradabilidad), meticulosidad (o escrupulosidad), estabilidad (o control) emocional (frente a neuroticismo) e intelecto crítico (y apertura a la experiencia). Pues bien, en el marco de ese modelo ha sido estudiada su evolución en los años adultos con la conclusión general de que permanecen muy estables (McCrae y Costa, 1990). Hay que advertir, sin embargo, que es incierta la adecuación científica del método comparativo entre edades mediante una misma rejilla de análisis, un mismo cuestionario, escala o inventario, sea derivado del modelo de los «cinco grandes» o de cualquier otro análogo, como el de Eysenck o el de Cattell. No es posible asumir que cualquier instrumento de esa naturaleza sea aplicable y válido por igual y precisamente para medir cambios a los 30 y a los 60 años, por ejemplo.

El asunto se complica todavía más porque existen diferencias individuales en el hecho mismo de cambiar o no. Uno de los rasgos más relevantes de las personas consiste justo en ser más o menos estables con el paso del tiempo y más o menos coherentes a través de situaciones. Seguramente, encima, hay períodos adultos caracterizados más bien por la continuidad y otros, en cambio, por procesos de transformación. A una periodización de ese género se aplica un enfoque alternativo al considerar los cambios en la edad adulta: el análisis de sus etapas internas desde la adultez temprana, a través de diversos estadios intermedios, hasta la tercera edad. En este enfoque, cada nueva etapa lo es al mismo tiempo de permanencia y de transformación. En cada transición de una a otra no tanto se desmonta cuanto se reconstruye la anterior estructura de personalidad para quedar integrada a la vez que superada en otra estructura más compleja, más madura. En ese relevo de estructuras, en fin, los autores suelen ver o trazar no ya sólo el desarrollo real de las personas, sino un diseño modélico del desarrollo deseable, de un «buen» madurar al que aspirar.

El más insigne precursor de ese análisis fue Erikson (1968) en su bosquejo de distintos momentos de desarrollo de la identidad personal. Esta identidad es para él autodefinición y sentimiento consciente, a la vez que proyecto y esfuerzo por la continuidad del carácter personal, un carácter constitutivamente inscrito, por otro lado, en la génesis —o «epigénesis», en su léxico— del individuo. Erikson supone que la adolescencia es el momento de adquisición básica de esa identidad, como se mostró en el capítulo 18. Más tarde, sin embargo, hay todavía otros tres estadios a los que no asigna un calendario cronológico ni siquiera aproximativo. Dichos estadios de progresiva madurez en la identidad personal se caracterizan: el primero por la reciprocidad de un convivir y compartir plenos en comunicación frente a aislamiento; el segundo, por la generatividad de traer obras o hijos a la existencia frente al estancamiento y esterilidad en la vida; el último, por la integridad de una vida colmada.

Levinson (1978) ha analizado el curso de la vida adulta en una secuencia también de tres períodos, de adultez temprana, intermedia y tardía. Entre ellos se producen transiciones y crisis, en absoluto leves, ni tampoco breves, que demandan opciones vitales y que son reconstrucciones en la estructura de la personalidad. Levinson señala una duración típica aproximada a los períodos de estadios, unos siete años, y también a los de transición, alrededor de cinco años. Unos y otros forman parte del desarrollo humano. A la adultez temprana, hasta los 40 ó 45 años, la ve caracterizada por gran energía y actividad, llena de satisfacciones, pero también con intensas contradicciones y tensiones que pueden llegar a ser abrumadoras. En la adultez intermedia (hasta los 60 años) se amortiguan esas tensiones y las personas se hacen más reflexivas y juiciosas. Sobre la adultez tardía —en realidad coincidente en mucho con la tercera edad— Levinson es ya mucho menos explícito, lo que quizá se corresponde con una de las leyes básicas del desa-

rrollo adulto, que es el de diferenciación creciente: a más años, menos rasgos comunes entre las personas.

También es clásica la periodización de Gould (1978) en momentos cronológicos sucesivos dominados, respectivamente, por los temas de: cuestionamiento de la propia identidad y posibles problemas en trabajo y matrimonio (29 a 34 años); conciencia de que el tiempo es limitado y consiguiente urgencia para alcanzar los objetivos de la vida con un primer reajuste de los mismos (35 a 43 años); nueva acomodación y adaptación de esos objetivos y de la propia vida (43 a 53 años); mayor tolerancia, aceptación del pasado sin negativismo (53 a 60 años).

Es cuestionable la precisión cronológica de los períodos y transiciones en una extensa edad en que los itinerarios y no sólo los ritmos madurativos de las personas son crecientemente divergentes. Se comprende que en alternativa a los populares modelos de estadios se hayan propuesto modelos de «programación de eventos» que hacen caso omiso de tales tradicionales estadios. Este otro análisis coloca el énfasis del desarrollo adulto no ya en períodos y transiciones universales, sino en acontecimientos de distinto origen —socioculturalmente pautados o bien peculiares de la biografía personal— que le suceden al individuo en momentos más o menos oportunos para vivirlos y afrontarlos (Neugarten, 1968). Por otra parte, los perfiles de periodización y descripciones al uso de estadios adultos parecen de limitada validez empírica; corresponden, si acaso, a lo observado en ciertos grupos sociales de medio o alto nivel cultural, pero son de difícil generalización a otros marcos sociales.

Desde luego, no hay *una* crisis única de madurez, de mitad de la vida, cualquiera que sea la fecha en que se la coloque. En realidad, hay o puede haber más de una, o también ninguna, ningún período por destacar frente a los demás como singularmente crítico. No tanto a mitad o en el centro, cuanto en medio y a lo largo del camino de la vida adulta pueden producirse crisis y en momentos varios. Como destaca el enfoque de programación de eventos, estas crisis no están sujetas a calendario fijo; son provocadas según el curso biográfico de cada cual y a consecuencia de hechos ya biológicos (una enfermedad o un accidente invalidante), ya de naturaleza social (tener hijos, cambiar de pareja, de trabajo o de ciudad). En la sociedad actual han venido a cobrar especial relieve eventos como la experiencia del nido vacío, la del desempleo o la de tocar techo en la carrera profesional, pero también las ahora más frecuentes separaciones conyugales y, sobre todo, la jubilación, esta última aneja además al hecho biológico de estar envejeciendo. Sobre estas cuestiones se reflexiona con más detalle en el capítulo siguiente. Seguramente el elemento común a las crisis de la edad adulta reside en la toma de conciencia de que pasó ya la juventud, de que muchas ilusiones y expectativas no se han cumplido y, lo que es peor, no se cumplirán. Es percatarse de las frustraciones y limitaciones de la vida. Una expresión poética de esa melancólica conciencia se halla en unos versos de Jaime Gil de Biedma reproducidos en el Cuadro 22.1.

Cuadro 22.1 No volveré a ser joven

Que la vida iba en serio
uno lo empieza a comprender más tarde.
Como todos los jóvenes, yo vine
a llevarme la vida por delante.
Dejar huella quería
y marcharme entre aplausos.
Envejecer, morir, eran tan sólo
las dimensiones del teatro.
Pero ha pasado el tiempo
y la verdad desagradable asoma.
Envejecer, morir,
es el único argumento de la obra.

Jaime Gil de Biedma

6. La madurez humana

La edad adulta ofrece un buen observatorio para analizar dos temas evolutivos relacionados entre sí y que no son exclusivos de ella: el curso de la existencia humana y la madurez de esta misma existencia contemplada en su integridad.

El tema de la madurez humana conjuga lo empírico y lo modélico, la descripción de cómo son y viven las personas adultas y la exposición de cómo podrían ser y vivir. Además, enlaza el conocimiento psicológico con el análisis ético. La cuestión moral de qué y cómo es una «buena persona», una «vida buena», una «conducta digna» se articula aquí —aunque no se identifica— con la de cómo se desarrollan las personas, cuál es el curso de sus vidas y cómo —bajo condiciones de no frustración externa— con sus acciones contribuyen a una vida deseable. Todo ello, desde luego, da de lleno en la cuestión —de «tarea de desarrollo»— de cómo llegar a ser persona, hombre o mujer; y se aproxima mucho, en fin, a un tema filosófico o de sabiduría: el del significado de la vida humana, un significado que, desde la psicología, puede ser abordado bajo el prisma del curso de un comportamiento y de una vida deseables.

Aunque la edad adulta es en algún sentido el canon evolutivo de una especie (también de la humana), en psicología no hay en rigor algo así como un prototipo o modelo normativo de desarrollo. Sin embargo, no ya la ciencia, sino el sentido común establece algunos juicios de valor: es preferible ser capaz y no incapaz; mejor ser feliz que desdichado. A partir de juicios de esa naturaleza, universalmente compartidos, algunos psicólogos han tra-

tado de describir cómo en la vida adulta se dibujan perfiles de una madurez que vale por vida apetecible.

La convergencia de lo descriptivo y de lo modélico en esta materia suele obtenerse mediante el estudio y descripción de ejemplos de personas, de vidas, que de acuerdo con valores ampliamente aceptados, al menos en nuestra cultura occidental, destacan por su excelencia. Se investigan y describen así vidas y conductas de artistas, científicos, líderes políticos, filósofos o escritores; pero también de personas no tan relevantes y que, de todos modos, han alcanzado una vida lograda, envidiable desde muchos o algunos puntos de vista. Esa investigación y descripción constituye el método más frecuentado para proceder a presentar no ya cómo es la edad adulta o la tercera edad, sino cómo es un «buen madurar» adulto y un «buen envejecer».

La psicología del desarrollo ha solido subrayar el itinerario deseable, cuando no «normativo» o ideal, del devenir adulto. El enfoque de estadios, desde luego, da a entender cuál es la dirección de un madurar adaptativo. Sin necesidad de adoptar tal enfoque, la simple consideración del ciclo vital tiende a esta elemental afirmación: el desarrollo es preferible al no desarrollo. Así que cada modelo empírico y teórico lleva consigo siquiera de manera implícita, cuando no explícita, una cierta idea de la acertada dirección en el hacerse, comportarse y ser adulto (Zacarés y Serra, 1998). Por ejemplo, la teoría del desarrollo del yo, de Loevinger (1976), apunta la dirección y pauta de una creciente complejidad y sofisticación del yo en la organización de la experiencia, en sucesivos grados de autoconciencia y responsabilidad, de autonomía individual y de integración o coherencia interna. Sin bosquejo de un perfil de madurez personal no hay teoría completa del ciclo de la vida.

Sin embargo, más que los investigadores del ciclo vital, han sido sobre todo los estudiosos de la personalidad en una orientación personalista quienes se han aplicado a diseñar modelos de madurez deseable. Desde una orientación así, Rogers (1961) estima que la personalidad formada consiste no en un estado, sino en un proceso, el de llegar a ser uno mismo («¡sé el que eres!», Píndaro) o, lo que es igual, llegar a «convertirse en persona»: abierta a la experiencia, fiel a los propios sentimientos, que se acepta a ella misma y a los demás, a la vez que confía en sí misma y en otros. En parecida imagen, desde una muy popularizada psicología de autorrealización, Maslow (1968) llama persona «autoactualizada» a quien ha llegado a realizar —a hacer actuales— sus posibilidades, su potencial: es una persona creadora, centrada en los problemas, capaz de aceptarse a sí misma, a los demás y a la naturaleza, desprendida, autónoma, con sentido del humor, capaz de «experiencias cumbre», que constituyen vivencias inmediatas de la realidad profunda. Ya en los orígenes de la psicología de la personalidad, Allport (1937) había caracterizado a la persona madura con los rasgos de ampliación del yo, sentido y proyecto de vida, capacidad de autoobjetivación, de introvisión veraz y de humor, y con una filosofía o cosmovisión

unificadora de la vida. En la tradición de Freud, que presentó la salud mental como capacidad de trabajo y de goce, de amor gozoso y satisfactorio, Fromm (1947) concreta esa salud y madurez humana en la capacidad de amar, con un amor capaz de suscitar reciprocidad, y de trabajar o actuar de una forma también productiva, creativa. Todo ello, se supone, va acompañado de un tono afectivo de «sentirse bien», de disfrutar de la vida y, asimismo, cuando llega el momento, disfrutar de la vejez.

Como rasgos de la plenitud humana, de la personalidad sana y madura en la edad adulta, pueden señalarse, en suma, la capacidad de comunicación, de amor, de goce, de trabajo, la disposición activa y creativa, la elaboración de un sentido de la propia identidad (véase el Cuadro 22.2). En señalarlo así coinciden ampliamente modelos inspirados en teorías psicológicas, por lo demás, antagónicas. En cuanto a estilo cognitivo y al pensamiento postformal, caracteriza a las personas en la vida madura hacerse cargo de la complejidad de la existencia humana, perder certidumbres, aunque no todas, ser más perplejas y conscientes de la fragilidad del pensamiento y de las concepciones del mundo con sus insolubles antinomias. No llegan a destruirse las antiguas convicciones, juveniles y tal vez fogosas, pero quedan entre paréntesis o alejadas en la ironía. Es el logro de una cierta «sabiduría de vida» (Sternberg, 1994).

A medida que avanzan los años y se llega a la adultez tardía, a todo lo anterior se añaden —es deseable que se añadan— otros elementos: la serenidad o al menos el deseo y búsqueda de ella, de tranquilidad, el progresivo desasimiento y sentimiento de libertad o liberación respecto a perturbaciones menores y a convenciones sociales, a lo socialmente pautado, el sentimiento de dignidad, el sentido del humor y de la ironía, el reconocimiento de las contradicciones y limitaciones de la vida, la aceptación y la ternura incluso hacia los antagonistas. Todavía hacia la mitad de la existencia, y no sólo en la juventud, mientras buena parte del tiempo de vivir previsiblemente queda aún por delante, en la dirección del porvenir, el sentimiento y la conciencia de la propia identidad van acompañados de un proyecto de vida, de un talante prospectivo. En la adultez tardía, en cambio, cuando la mayor parte de ese tiempo queda detrás, ya en el pasado, dicho sentimiento y tal conciencia se acompañan principalmente de un sesgo retrospectivo de memoria, que toma a cargo la vida entera y trata de conferirle sentido.

Conforme avanza la edad, se va haciendo predominante la relación con el tiempo pretérito, con la memoria y la mirada de anamnesis aceptadora de la vida. Es la hora del recordar reconstructivo y del balance autobiográfico, teñido siempre de añoranza y a menudo de melancolía por el tiempo y por los paraísos perdidos, una melancolía, con todo, que puede hallarse impregnada de satisfacción por todo lo hecho y experimentado, para poder declarar, con Neruda, un «confieso que he vivido» que abarca la cosecha de toda una vida en sazón, de una fisonomía personal laboriosamente labrada y bien lograda.

Cuadro 22.2 Una propuesta de madurez (comporta)mental

Una psicología de la personalidad centrada en la acción humana transformadora de la realidad (Fierro, 1993, 1996) conduce a decir que en la edad adulta es psicológica o comportamentalmente maduro quien:

- es relativamente estable y coherente en su comportamiento, aunque también capaz de cambio adaptativo;
- es diferente de otras personas como resultado de un proceso de desarrollo diferenciador generado con los años y con la experiencia, proceso que acaba por configurarle como persona singular y única, aunque no rara o excéntrica;
- se conoce, percibe y valora a sí mismo de modo realista, sin graves distorsiones en su autoconcepto;
- realiza acciones autorreferidas y autorreguladoras en grado y calidad suficiente para alcanzar con alguna eficacia cierto control sobre su propia vida;
- es capaz de tomar decisiones razonables relevantes para sí mismo en condiciones de incertidumbre;
- se adapta a las situaciones, a las circunstancias, a la vez que actúa para adaptarlas a sus propias necesidades;
- es capaz de afrontar los acontecimientos adversos que le afectan y las situaciones complejas que se le presentan;
- reacciona para defender espacios de libertad adquiridos —o esperados— y eventualmente amenazados;
- sabe discernir cuándo está indefenso, a merced de fuerzas externas, y cuándo no lo está, cuándo tiene, al menos en parte, bajo su control las circunstancias de su vida;
- transforma la activación biológica —inherente al ser vivo— en actividad, no en activismo de la acción por la acción, sino en secuencias ordenadas de actividades que, al enlazar con acierto conductas consumatorias e instrumentales, dotan la vida de significado;
- hace de la necesidad —que es a la vez motivación y carencia— virtud y se guía por una sabiduría —o moral— de vida de lo necesario en una jerarquía de necesidades ajustada a razón;
- desarrolla patrones de comportamiento en curso abierto de acción y no en ciclos repetitivos, cerrados sobre sí mismos y autoperpetuados;
- gracias a lo cual es capaz de cuidar de sí mismo, de gestionar su propia experiencia de la vida en orden a hacerla satisfactoria al máximo.

Madurez psicológica es, en suma, capacidad de vivir (de sobre-vivir y bien-vivir), capacidad de bien-estar y bien-ser en un mundo cambiante y no siempre propicio.

7. El curso de la vida adulta

Hay que preguntarse, en fin, cómo puede ser preparada esa madurez, integridad, plenitud de la vida humana, apetecible y alcanzable en la edad adulta, tardía o más precoz. Mejor dicho, y puesto que todas las edades tienen significado y valor por ellas mismas y en sí mismas, y no como mera preparación a otras, hay que preguntar cuál es el camino de la vida, el itinerario y proceso de «devenir persona», la línea de conducta que no sólo conduce sino que también consiste, dentro de cada edad, en una integridad o plenitud así.

Existen, por de pronto, algunas evidencias elementales al respecto. La salud física, en concreto, con el paso de los años cada vez depende más del propio comportamiento, de las pautas y hábitos saludables de conducta adoptados. El bienestar personal, así como la adaptación y la integración familiar y social, si bien dependen en mucho de circunstancias externas, ajenas al propio sujeto, resultan también en medida creciente de las acciones de éste. La integridad, y no sólo física, sino también moral, psicológica, de la persona adulta, depende de su propia conducta —aprendizaje, hábitos adquiridos, practicados— mucho más que la del niño. En la vida adulta la persona ha pasado a ser relativamente dueña de su destino. No se dispone de la cuna en que se nace, pero sí en algo del hogar que se forma. Como afirmó Camus, todo ser humano es responsable de su rostro —de su fisonomía comportamental— a partir de cierta edad. La biología, con los años, nos hace ineluctablemente mayores. La tarea moral y psicológica de desarrollo es la de hacerse no sólo mayor, sino mejor, más humano y pleno. Infancia y adolescencia pasan por ser, y con razón, las etapas de los aprendizajes básicos, también del aprender a vivir. Pero éste es un largo aprendizaje, que además no se adquiere de una vez por todas. Los humanos tardan mucho en aprender las lecciones fundamentales de la vida.

Pues bien, entre esas lecciones está que las personas pueden hacer no poco por procurarse una experiencia satisfactoria de la vida, y que el grado en que eso sucede se incrementa con la edad. La formalización teórica de una tesis así está en una adecuada articulación de varios procesos diferentes de desarrollo: el ciclo de la vida, el curso de la acción, el curso de la vida.

El enfoque del ciclo vital se refiere característicamente a las edades en cuanto tales, a los procesos evolutivos y de deterioro asociados a la edad o, más bien, a la evolución biológica en cada edad. Es una perspectiva imprescindible en la psicología de la edad adulta. Es, sin embargo, un enfoque que no atiende a las particularidades singulares de esos procesos en función de otros factores, que precisamente se hacen más potentes con los años. Así, los patrones perceptivos y de motricidad del recién nacido se hallan determinados por la programación genética de la especie humana. Por eso mismo en ellos cabe llegar a descripciones y explicaciones generalizables, válidas para todos los individuos y culturas. Por el contrario, los patrones

comportamentales de los adultos se caracterizan por una creciente diversidad, que corresponde a la variedad de los determinantes socioculturales del comportamiento, pero también al discurrir individual de la vida, de la experiencia, a los aprendizajes y acciones de una persona concreta.

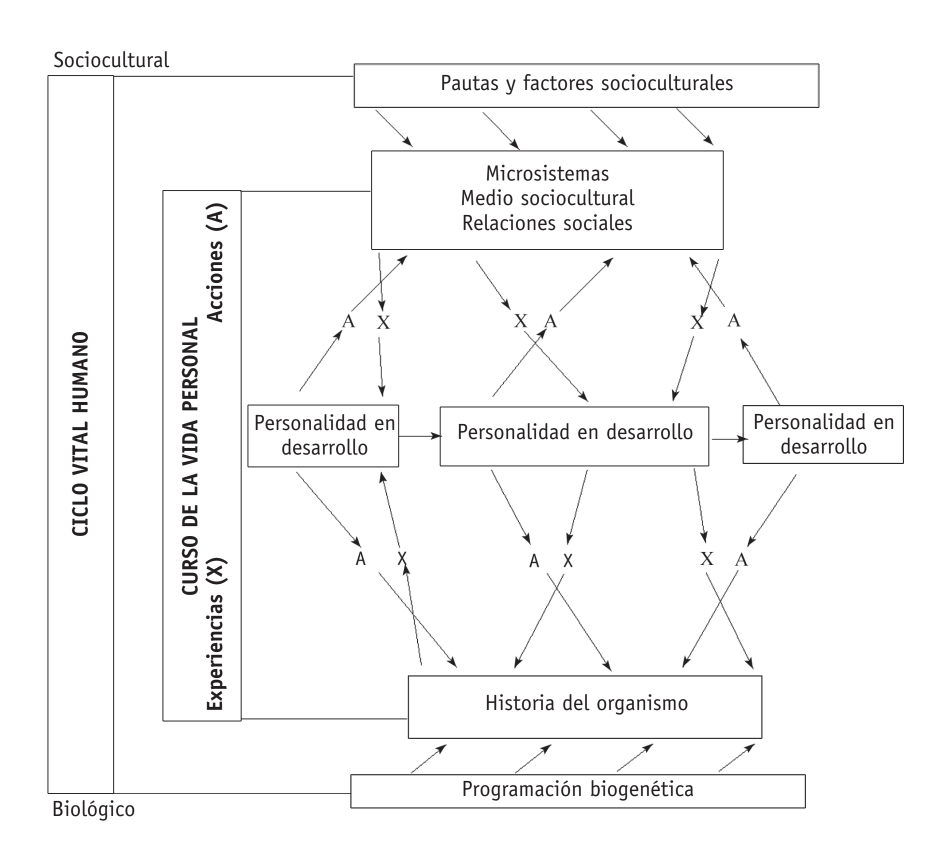
Así, pues, el enfoque del ciclo vital, necesario para captar la maduración y el desarrollo en sus elementos más universales, menos dependientes de la cultura y de la historia personal, resulta insuficiente para describir y explicar otros elementos diferenciales, idiosincrásicos, de cada vida individual adulta. Para aprehender estos elementos hace falta adoptar de modo conjunto y complementario un enfoque del curso de la vida personal y del curso de la acción. Este enfoque maneja, como modelo y metáfora básica, la trayectoria, itinerario o camino personal de vida, por donde discurre la secuencia de las acciones que el sujeto ha realizado; y resalta que ese itinerario, en parte debido a circunstancias externas y en parte elegido y emprendido por la persona, contribuye a determinar la vida adulta de cada cual.

El curso de la vida personal, englobado dentro del ciclo vital humano, abarca un doble elemento: 1) el curso de las experiencias y vivencias, de los acontecimientos vitales que le han ocurrido a la persona, los hechos en que se ha visto involucrada, las experiencias más significativas que ha vivido y que le han dejado huellas de distinta naturaleza, orgánica, de aprendizaje y otras; 2) el curso de la acción, la secuencia de las acciones de la persona, de sus decisiones adoptadas y realizadas, de sus prácticas, de las conductas suyas que contribuyeron a operar cambios en la realidad exterior o en su propio organismo, en su personalidad. Insistir en el curso de la acción, y no sólo de la vida o las vivencias, coloca el énfasis en lo que el individuo adulto ha hecho y hace, y no sólo en los acontecimientos —experiencias, situaciones, ambiente— en los que se ha visto inmerso.

La Figura 22.1 resume gráficamente los diversos procesos que integran el curso de la vida personal en la edad adulta: de desarrollo de la persona, del sujeto agente; del curso de las experiencias y de las acciones. Las relaciones de causalidad o influencia están representadas en las flechas. Algunas de éstas proceden a partir de factores externos e internos que afectan a la persona como estímulos o, mejor, e**x**periencias (las X). En dirección recíproca otras influencias vienen de las **a**cciones (las A) o conductas operantes con las que la persona, a su vez, incide en el medio exterior o bien, mediante conductas autorreferidas, en su propio organismo. La serie de las X configura una historia de experiencias o vivencias, de eventos vividos, de estimulación externa e interna; la serie de las A, una historia de acciones, conductas operantes, prácticas modificadoras de la realidad.

El diagrama distingue dos amplios ámbitos de factores influyentes en el desarrollo de la personalidad: el del propio organismo y el del medio externo. Cada uno de esos ámbitos somete a la persona a un calendario y un ritmo de ciclo vital. Así se muestra que el ciclo de la vida incluye en realidad dos órdenes distintos: el del programa biogenético de la especie humana y

Figura 22.1 El curso de la vida personal dentro del ciclo vital humano



el de la programación sociohistórica que cada sociedad impone a sus miembros. Del ciclo de la vida personal debe distinguirse la historia del individuo, que a su vez discurre en dos planos articulados: el del organismo, con sus transformaciones de crecimiento, maduración, accidentes, enfermedades; el social, el de la red de relaciones con otras personas, con el medio más inmediato. El ciclo vital humano básico, sea biológico, sea social, influye en la historia, respectivamente, orgánica y ambiental del individuo, pero no a la recíproca: no es modificable de modo sensible por acciones de las personas o por su historia.

Es un diagrama válido principalmente para la vida adulta y sólo en mucha menor medida para edades anteriores. En la primera infancia, gran parte del comportamiento está regida por el ciclo vital, por el entorno inmediato y por la historia del propio organismo. Sólo progresivamente, con el curso de los años y con la eficacia que es propia de un organismo maduro y competente, las acciones de la persona empiezan a ser más influyentes en el entorno inmediato y en su propia historia.

La edad adulta, en conclusión, ha de verse como una realidad no estática o inmóvil, sino en devenir, con historia, cambios y también crisis, a menudo dependientes de acontecimientos externos o ajenos a la acción del sujeto, pero una historia que, entretanto y en medida creciente, ha sido hecha, fraguada por la propia persona a través de sus acciones. En la vida adulta, en el curso de su desarrollo, aparece con entera claridad que, bajo condiciones normales, de no extrema frustración externa, las personas son relativamente dueñas de su destino, de sus circunstancias, aunque también —eso siempre— están determinadas por éstas.

8. El proceso de envejecimiento

Ancianidad, vejez, senectud: todo significa lo mismo, aunque sin duda con connotaciones diferentes, casi siempre indeseables. Suele decirse ahora «tercera edad» y eso connota dos circunstancias: una es la jubilación, el término del trabajo socialmente remunerado; otra es la existencia —o al menos la exigencia social— de un sistema de pensiones, seguridad social y servicios sociales que tratan de proteger a personas mayores y especialmente vulnerables, necesitadas de apoyo. En ese sentido, la tercera edad es una realidad psicosocial reciente. Lo es también por la mayor expectativa media de vida, situada ahora en España en los 74 años para los varones y en 81 para las mujeres, mientras que en fecha no tan lejana como 1900 estaba por debajo de los 50 años.

Con la transición de la edad adulta a la tercera edad, se ciernen sobre la persona algunas amenazas y no sólo circunstancias nuevas de variada naturaleza: algunas de carácter biológico, otras de índole social, típicas de la edad, en parte comunes y en otra parte diferentes en las distintas sociedades. En nuestra sociedad occidental consisten principalmente en la jubilación y en otras circunstancias derivadas de ella: disminución de la actividad y liberación de responsabilidades, pérdida del rol social asociado al trabajo. En todas las sociedades, es la merma de energía física, con la consiguiente reducción de autonomía, así como la desaparición de familiares y otras personas significativas, y la conciencia cada vez más clara de la proximidad de la muerte.

En la tercera edad suelen acumularse los achaques, dolencias y enfermedades, pero envejecimiento, de suyo, no equivale a enfermedad ni a incapacidad, como quedó patente en el capítulo 20. Hay imágenes tópicas sobre la vejez: la del anciano resentido y cascarrabias, la del viejo verde, la del abuelo que cuenta batallitas. De las personas mayores se dice y se piensa que son como niños; y en efecto lo son en más de un punto: en el sentimiento (es aquí donde la jubilación resulta jubilosa) de hallarse exento ya de obligaciones, en la nueva libertad y desparpajo recuperados, acaso también en la intensidad del apego a personas y objetos protectores en una edad en que se

sienten especialmente vulnerables. El mejor modo de desterrar los tópicos es resaltar que tampoco la tercera edad tiene límites exactamente definidos y que se halla en continuidad con la adultez intermedia y tardía. En realidad, es preferible no hablar de ella como estado o edad, sino como proceso, como envejecimiento. Este es un proceso con base biológica y que comienza muy pronto en la vida, que está en marcha al término de la juventud y que en la vida adulta se combina con procesos de maduración y desarrollo.

Hay dos modos de entender el curso del envejecimiento. El habitual lo restringe a los procesos degenerativos y de reducción en ciertas funciones: al declinar biológico y psicológico. El envejecimiento se ve entonces como el deterioro de un organismo maduro como resultado de cambios ligados al tiempo, esencialmente irreversibles y comunes a todos los miembros de la especie. Frente a este enfoque, hay otro que junto con el declinar destaca el despliegue positivo, también en estos años, de funciones comportamentales que no tienen por qué decaer en ningún momento de la vida. Con los años, con el envejecimiento, no se dan tan sólo deterioros, sino también, conjuntamente, se mantienen e incluso se despliegan ciertas funciones vitales y psicológicas. En todo caso, a la historia personal del madurar y envejecer pertenecen asimismo los procesos de complejidad creciente y de diferenciación psicológica que caracterizan al desarrollo.

Envejecer no constituye un proceso simple o unitario, sino un haz de procesos, entrelazados entre sí, aunque no por fuerza sincrónicos. Se produce en distintos niveles —biológico, psicológico, social— en los correspondientes (sub)sistemas o estructuras del organismo y de la personalidad: desde el sistema inmunológico y biológico de supervivencia, hasta el sistema comportamental adaptativo ante las amenazas y las nuevas circunstancias. En correspondencia con la asincronía de los varios procesos de envejecimiento, no hay un solo índice de éste, y, en todo caso, la edad cronológica no representa el único indicador. El envejecer va junto con la edad cronológica, pero no coincide con ella, ni varía en conexión mecánica con ella. Una persona «de edad» no es lo mismo que una persona «envejecida». El sujeto que envejece tiene, además de su edad cronológica, varias edades funcionales que corresponden al estado y funcionamiento de sus distintos (sub)sistemas biológicos y psicológicos.

Por otro lado, si alguna relación existe entre el proceso de envejecimiento y el tiempo cronológico, esa relación parece darse no tanto con el tiempo transcurrido desde el nacimiento, con la edad cronológica, cuanto con el tiempo que todavía resta de vida hasta el momento de la muerte. Lo que suele resultar comparable y significativo no es lo que un anciano o una anciana ha hecho a los 75 ó a los 85 años, sino lo que ha hecho cierto número de semanas, meses o años antes de su muerte. Hay personas con vitalidad y actividad extremas hasta sus últimos días. Picasso emprendía su último matrimonio a los 79 años y continuaba pintando a los 91. Fue excepcional en el genio, no en la capacidad de una tercera o cuarta juventud. Con la salve-

dad de enfermedades terminales largas y muy invalidantes, hay ancianos que hasta el final de sus días han llevado una activa vida y no sólo en lo sexual, aunque esto último, por cierto, contribuye mucho a un buen envejecer.

En el envejecer se dan elementos derivados de la constitución biológica del ser humano y de los seres vivos en general. Seguramente por su mayor enraizamiento en la base neurobiológica, la inflexión que con los años sufren ciertas capacidades, como las de percepción, memoria y, en general, procesamiento cognitivo, analizadas en el capítulo anterior, son probablemente de incidencia universal, presentes en los ancianos de todos los pueblos y culturas, con bastante independencia respecto a sus concretas circunstancias y condiciones de vida. Otros elementos psicológicos o psicosociales parecen en cambio muy dependientes de las condiciones sociales y culturales, o bien de las propias e individuales condiciones de vida de cada mujer u hombre envejecido.

¿Existe algo así como un perfil diferencial específico de personalidad en la tercera edad? La respuesta es más bien negativa, a semejanza de lo dicho sobre la edad adulta en general. Los muchos años no transforman a las personas: se limitan a acentuar o atenuar rasgos. Son poco probables los cambios drásticos con el envejecimiento, salvo problemas orgánicos. Sin embargo, en ningún modo se trata de una prolongación meramente mecánica, estable e inamovible. La conducta de la persona que envejece sigue siendo plástica, cambiante. Igual que en otras edades, persiste cierta estabilidad en algunos rasgos, mientras se dan —o pueden darse— cambios en otros. En particular, se ha hallado gran estabilidad en dimensiones de extraversión, neuroticismo, lugar de control y estilos cognitivos; por el contrario, aparecen cambios en estilos de afrontamiento, estilos de defensa, actitudes y valores, autoconcepto y autoestima, motivación de logro, aspiraciones y variables afectivas, como ansiedad y depresión (Lachman, 1989).

Las diferencias principales respecto a la edad adulta seguramente residen en los estados de ánimo prevalecientes: a menudo, una profunda melancolía, pero no por fuerza amargura o desesperanza. El tema a la vez afectivo, actitudinal y adaptativo dominante es el de «desvinculación». El hecho de la jubilación deja a la persona mayor exenta de responsabilidades y compromisos, desvinculada de tareas; la hace incluso sentirse inútil. Además, en estos años se va produciendo la muerte de otros, familiares y amigos de la misma edad. La persona mayor se siente progresivamente ajena al mundo que le rodea: ya no es su mundo, ya no están allí las personas con las cuales ha crecido y envejecido. Esa desvinculación quizá tiene un valor adaptativo, de creciente desprendimiento, en unos años en que la propia muerte está más cercana. Así que algunos autores entienden que lo mejor para la persona mayor es aceptar esa objetiva desvinculación. Otros, por el contrario, insisten en que lo más satisfactorio es resistirse a ella, pues puede conducir al aislamiento, a la depresión y hasta al suicidio. Las personas mayores que siguen siendo emprendedoras, activas, interesadas por el mun-

do, por las relaciones y las tareas, por el sexo, viven más tiempo y más felices, afrontan mejor el paso de los años.

La cuestión, en cualquier caso, no es sólo cómo envejecen las personas, sino cómo podrían envejecer mejor (Fierro, 1994). Y las reglas de la calidad en ello son las mismas que en el buen madurar. Quien no ha sabido adaptarse y manejar la adversidad en los años anteriores, tampoco va a hacerlo ahora. Envejecen mejor quienes han tenido que luchar por obtener y mantener un lugar bajo el sol (Scherler, 1992). Mantenerse activo, aunque sea en actividades de ocio, parece ser la mejor receta de un buen envejecer.

Con la mayor edad se adquiere o más bien se agudiza la conciencia del fin próximo. Esta conciencia puede vivenciarse de modos diferentes: con rebeldía, al modo estentóreo de Unamuno en su puro grito por no querer morir; con la serenidad del estoico o de quien ve esta vida como valle de lágrimas. Toda la gama de sentimientos humanos es posible ante la muerte, excepto la alegría, excepcionalmente emergente nada más desde una esperanza religiosa en el más allá. La mayor parte de los estudios sobre las actitudes ante la propia muerte, desde los pioneros de Kübler-Ross (1969), han versado sobre la muerte ya médicamente sentenciada, sobre pacientes en enfermedad terminal a breve plazo. En éstos parece darse un patrón característico de secuencia de sentimientos y actitudes: negación, rabia, negociación, depresión, aceptación. Las actitudes ante la propia muerte anunciada a fecha fija deberían, sin embargo, distinguirse de las de la persona anciana, que sabe próxima esa fecha, pero tan incierta o casi como en cualquier otra edad. Al fin y al cabo, el proceso de envejecer no es el proceso de morir.

En la adultez tardía, la muerte, que en edades anteriores pudo quedar en un horizonte lejano e ignorado, se hace cercana, comparece. Se hace presente, ante todo, porque van muriendo seres queridos de la propia generación. Cada una de estas muertes genera un proceso de duelo de naturaleza distinta a la de la juventud, cuando mueren los padres, que eran de otra generación. El duelo ahora es más difícil de elaborar porque acarrea una creciente soledad y porque despierta la conciencia de que la propia vida se aproxima sin remedio a su término. Es probable que se mezclen muy confusos sentimientos, algunos relativos a la vida, retrospectivos: de fracaso en ella, de pérdida de un tiempo ya irrecuperable, de protesta por injusticias padecidas y acaso por lo que se reputa injusticia intrínseca a la condición humana, a una vida mortal que no ya sólo es sueño (Calderón) o «vanidad de vanidades» (libro del Eclesiastés), sino peor aún, «un cuento de terror y furia contado por un idiota» (Shakespeare). Otros sentimientos son prospectivos, relativos al escaso tiempo que resta y a la muerte; y casi siempre se ven rodeados de fantasmagorías y de miedos: al dolor de la última enfermedad, a la conciencia de los instantes postreros, a lo desconocido, al proceso de agonía, de morir, y a lo que haya después de la muerte, sea un más allá, sea la pura inexistencia sin un «después». Algunos ancianos, sin em-

bargo, pueden mirar a la muerte como cuestión de hecho, casi sin alteración emocional, con naturalidad y neutralidad comparable a la que suscita un árbol que se seca (Bromley, 1977).

El significado —o su carencia— atribuido a la muerte forma parte sin duda de lo más idiosincrásico en las personas. No es sorprendente, pues, que también las recomendaciones filosóficas para un reflexivo madurar del ser humano ante la muerte difieran en extremo. Un polo lo representa Montaigne: «Filosofar —madurar humanamente, cabe glosar— es aprender a morir». El otro, Spinoza: «Un hombre libre —una persona madura, en glosa semejante— en nada piensa menos que en la muerte, y su sabiduría es una meditación no acerca de la muerte, sino de la vida».

Más acá de la filosofía, y en un orden pragmático, la meditación sobre la vida en la ancianidad consiste principalmente en hacerse cargo de la vida entera ya vivida y hacer balance de ella, revisar cómo se aprovechó o desperdició lo que la vida ofrecía, cómo se cumplieron o frustraron los proyectos, se alcanzaron las metas. Quizá hay tiempo todavía de reparar algunos errores o al menos de reconocerlos y confesarlos. Las manifestaciones de última voluntad, al margen de disposiciones testamentarias de uso y propiedad, tratan a veces de hacer eso: de reparar daños y hacer las paces consigo mismo y con otras personas más allá de la línea de la muerte.

En el balance sosegado del final de una vida que aspira a completarse reconciliada, encaja plenamente dentro de su modelo evolutivo lo que Erikson (1968) postula como octavo y último estadio de la identidad personal: el sentimiento y la conciencia de integridad, la acrecentada seguridad de la persona en cuanto al sentido de su existencia y también de sus malogros y limitaciones, incluida la ahora más cercana muerte, la aceptación del ciclo vital único y exclusivo de cada uno, la resuelta disposición a defender hasta el último instante la dignidad del propio estilo de vida contra todo tipo de amenazas exteriores. En este momento —Erikson supone— la persona define su identidad en una cierta invocación de trascendencia, en algo así como: «Yo soy aquello que sobrevive de mí».

9. Recapitulación

La anterior presentación de la personalidad en la vida adulta, del madurar comportamental en esa etapa, la más dilatada de la existencia, ha debido ser breve por los obligados límites de un manual básico. Se atuvo a lo esencial; y faltan en ella contenidos y matices de relieve. Al lector deseoso de ampliación y profundización hay que remitirle a las referencias bibliográficas que jalonan el texto, colocadas sobre todo como pistas de ulterior estudio. A las citadas cabe añadir ahora la mención de algunos tratados mucho más amplios que este capítulo y disponibles en castellano, como el de Vega y Bueno (1995).

Lo expuesto a lo largo del capítulo puede compendiarse en unas pocas proposiciones, que por otra parte enuncian lo que el estudiante o lector atento ha de retener tras la lectura y estudio:

1) La edad adulta es una edad cambiante y no de inmovilidad psicológica. En ella siguen produciéndose procesos significativos que afectan a la personalidad y la transforman. Eventualmente, hay hechos críticos y crisis personales que han de afrontarse como tareas o desafíos que la vida y la realidad traen consigo.
2) En esos cambios y procesos se da también maduración, desarrollo, crecimiento, y no sólo conservación o mero deterioro asociado al progresivo envejecer. Se dan procesos positivos, en la dirección de una mayor madurez y plenitud humana, incluso en la adultez tardía y en la tercera edad.
3) Destacados procesos de la maduración adulta aparecen determinados por factores socioculturales, pero también por el curso de las propias acciones, cada vez más influyentes a medida que transcurren los años.
4) Como consecuencia del peso de las propias acciones en la propia vida, los adultos difieren entre sí más que los niños y los adolescentes, pero sobre todo son —han sido, han venido a ser— relativamente dueños de su destino. Bajo condiciones de un bienestar objetivo básico, y al margen de accidentes azarosos de la existencia, en la vida adulta y cada vez más con los años, cada cual viene a tener la vida y las experiencias, más o menos felices o desdichadas, que se ha venido procurando con sus propios actos.

23. Desarrollo social a partir de la mitad de la vida

Belén Bueno, José Luis Vega y José Buz

En este capítulo, basado en trabajos previos de los autores (Vega y Bueno, 1995; Vega y Bueno, 1996), desarrollamos el proceso de socialización de las personas a partir de la mitad de la vida. Entenderemos por socialización la adecuación del individuo al contexto social que le rodea; es el resultado de la aplicación de las normas sociales a un individuo y la forma que éste tiene de adaptarse a ellas (George, 1982). Organizaremos el análisis a partir de los diferentes contextos en los que el desarrollo tiene lugar durante la edad adulta y la vejez.

Entendemos que estas etapas de la vida se definen no tanto como una realidad biológica, cuanto como una posición, un estatus socialmente construido. Ello hace que sea imposible estudiar la adultez y la vejez fuera de un contexto social e histórico determinado. Sin duda alguna se puede afirmar que estamos ante etapas con su propia vida y personalidad evolutiva: en ellas, el desarrollo social, cognitivo y personal no se paralizan, sino que continúan. A pesar de las limitaciones físicas y cognitivas a que se aludió en el capítulo 21, son etapas con un gran potencial de desarrollo. Por tanto, plantearemos estas etapas de la vida como una «evolución» individual y social, antes que como una «involución».

Resaltaremos las variaciones en los patrones de envejecimiento, ya que las personas mayores no son un grupo homogéneo. Las diferencias interindividuales se mantienen con la edad y el envejecimiento no enmascara las diferencias individuales debidas al género, la clase social o el grupo cultural, sino que las modula. Así, por ejemplo, las mujeres ven su envejecimiento

de modo más negativo que los hombres; en torno a determinados fenómenos, que iremos describiendo en el capítulo, manifiestan diferencias sensibles respecto a los hombres. En lo que respecta al estatus socioeconómico, se sabe que pertenecer a una clase social alta, con todo lo que ello lleva asociado, produce actitudes más positivas hacia la vejez. Este asunto de las diferencias individuales es muy importante porque va más allá de cuestiones conceptuales y metodológicas. Tomar en consideración dichas diferencias permite a los profesionales especializados elaborar perfiles diferenciales de intervención, individuales y sociales.

La duración cada vez mayor de la vejez obliga al individuo a continuar con su proceso de socialización y adaptación a los contextos en los que se desenvuelve. Podemos ubicar el amplio repertorio de comportamientos de un individuo en una sociedad en los contextos de la familia, el trabajo y la comunidad. Expondremos dichos contextos desde la dimensión más «cercana» al individuo (la familia), a la más «alejada» y con límites más imprecisos (la comunidad). En cualquier caso, debemos tener presente que el significado que damos a la vejez, con sus estereotipos y prejuicios, y con sus connotaciones positivas, es propio de nuestra sociedad. También nuestras estructuras familiares, y nuestras normas sociales, por tomar un ejemplo, afectan directamente a las redes y al tipo de apoyo social que van a recibir nuestros mayores.

1. El ciclo vital, las trayectorias normativas y las normas de edad

Como se ha mostrado en el capítulo anterior, el de ciclo vital es un concepto muy amplio que puede traducirse en diferentes cursos o trayectorias vitales. Dichas trayectorias se refieren al conjunto ordenado de acontecimientos que vive cada individuo. Algunos acontecimientos de estas trayectorias se pueden repetir de unos individuos a otros, porque siguen una secuencia típica, por lo que es posible hablar de trayectorias normativas. Las trayectorias normativas y el ciclo vital se representan a lo largo del tiempo, dando lugar a un tiempo social, pues la secuencia que se repite de unas personas a otras tiene una importante determinación social. Tal como se ha analizado en el capítulo anterior, el curso de la vida o trayectoria vital se basa tanto en el conjunto de estatus y roles que asume el individuo a lo largo de su vida, como en la serie de acontecimientos relevantes que vive y que configuran su curso vital (Hagestead, 1990).

Las trayectorias normativas remiten, pues, a dimensiones sociales normativas, acontecimientos externos que enmarcan la vida desde un punto de vista social. Tales dimensiones agrupan los acontecimientos familiares, laborales y de la comunidad. Estos acontecimientos no tienen un límite cronológico preciso; lo que existe es más bien una secuencia más o menos in-

variante de acontecimientos en cada una de las trayectorias normativas comunes a las personas de una determinada sociedad. Los aspectos más importantes de las trayectorias normativas son la clasificación de edad que establecen y las normas de edad que llevan asociadas. Las clasificaciones de edad son los mecanismos sociales a través de los cuales las personas aprenden lo que les está permitido hacer y ser, así como lo que se les pide que hagan y sean en un momento determinado; vinculan sistemáticamente la edad cronológica de las personas a un gran número de normas de la sociedad en la que viven. Las normas de edad, o estructuras sociales normativas, son sistemas de control social que determinan la socialización durante la edad adulta y la vejez; estas normas regulan el proceso de socialización en la etapa adulta y la vejez. A su vez, la socialización permite ubicar a las personas en la estructura social.

Entre las funciones de las normas de edad se encuentran: vincular el individuo a la estructura social; permitir a la gente hacer ciertas cosas y, recíprocamente, exigir que las personas hagan determinadas elecciones; justificar marginaciones y exclusiones en función de edades cronológicas específicas; prescribir roles específicos para el individuo; servir como punto de referencia para valorar la aceptación de la persona en la familia, el trabajo y la comunidad; proponer objetivos a alcanzar a lo largo del curso vital.

Resumiendo, la organización temporal de todos los elementos de la estructura social determina la socialización de las personas. Los comportamientos característicos de adultos y viejos son inducidos por los elementos componentes de la estructura social característica de su edad. Esta estructura social tiene tanta realidad para la persona mayor como el mundo físico que le rodea.

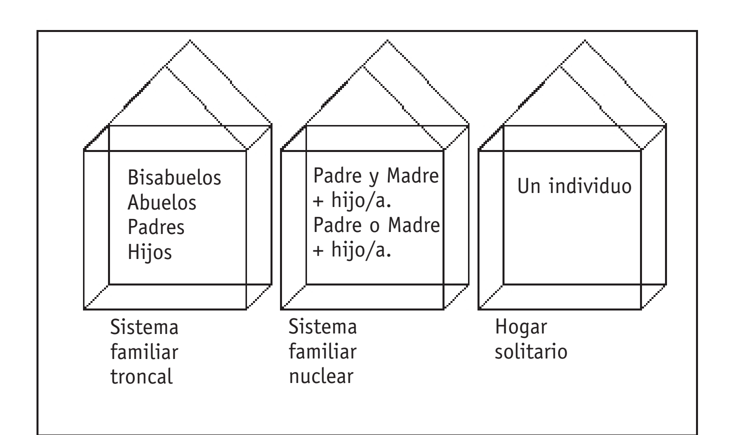
2. El contexto familiar

2.1 Organización y estructura de la familia

La familia es un grupo humano que permanece unido por la cohesión y la exclusividad en la pertenencia. Constituye el núcleo de la organización social básica, regula la actividad sexual y proporciona un contexto adecuado para criar y educar a los niños. Las familias proporcionan a las personas protección, intimidad, afecto e identidad social (Federico, 1979). La familia es una identidad colectiva que sobrevive a lo largo del tiempo. Se mantiene mediante una serie de ritos, reuniones y costumbres asumidas por personas que las desempeñan en calidad de roles especializados. Quienes asumen estos roles se convierten en figuras centrales de la familia.

Entre los sistemas familiares que, con diferentes trayectorias, aún conviven en nuestro país se encuentran el modelo familiar troncal (en trance de regresión, se caracteriza por la presencia simultánea en el hogar de varias

Figura 23.1 Sistemas familiares en la España actual



generaciones del linaje familiar), el sistema familiar nuclear (el modelo más consolidado en sus diversas modalidades: pareja unida o no por vínculo matrimonial, un solo progenitor con sus hijos solteros) y los hogares solitarios (en ellos reside una sola persona; los hogares solitarios de personas mayores constituyen una de las áreas prioritarias en materia de servicios sociales).

En la sociedad actual se han observado cambios en la estructura, el ciclo y la evolución de la familia, en los roles tradicionales, en la aparición de nuevos roles y en las relaciones intergeneracionales. Todos estos cambios afectan a la calidad de la relación matrimonial y a las relaciones intergeneracionales dentro del linaje familiar. Del matrimonio en las etapas de la vida humana que estamos considerando es de lo que nos ocupamos a continuación.

2.2. El matrimonio en la edad adulta y la vejez

Según los datos estadísticos (INE, 1998) [1] , el 47,58% de toda la población española está casada. Entre los 35 y los 55 años, el porcentaje sube hasta un 85%. Aparte de por otras consideraciones sociales y económicas, este alto porcentaje se explica porque el matrimonio se supone una fuente de felici-

[1] Estos datos hay que tomarlos como orientativos, dado que en casi un 46,28 % de los censados no consta el estado civil. Los datos del INE de 1998 pertenecen al Censo de Población del 1 de marzo de 1991. Este Censo es una operación estadística que se realiza cada diez años y permite conocer, además de la estructura básica de la población (sexo, edad, lugar de residencia...), otras características de carácter cultural, económico y social de todos los habitantes del país referidos a un período determinado.

dad, satisface una serie de necesidades fundamentales, asegura la continuidad de la especie a través de la crianza de los hijos, proporciona amistad, afecto y compañía, etc.

Tradicionalmente se había pensado que la satisfacción en el matrimonio de las personas adultas tiene forma de U (Figley, 1973): la mayor satisfacción conyugal se produciría al principio y al final de la vida juntos; justo después de contraer matrimonio comienza el declive en la satisfacción, que continúa cayendo hasta alcanzar su punto más bajo con el nacimiento y crianza de los hijos. Según esta visión, los niveles de satisfacción no comenzarían a aumentar hasta que los hijos más jóvenes no abandonasen el hogar. Parte de los problemas pueden proceder de factores añadidos, como la crisis de la mitad de la vida.

En realidad, parece que la evolución del matrimonio durante los años intermedios depende ampliamente de su calidad hasta esos años. Un matrimonio que ha sido relativamente bueno desde el principio, puede estar mejor que nunca. Del amor apasionado de recién casados puede pasarse al amor entre compañeros que se intensifica a medida que la pareja comparte alegrías, confianza, fidelidad y una comprensión íntima el uno del otro. En general, las personas mayores casadas, comparadas con las no casadas, tienen niveles más altos de satisfacción vital, salud mental y física, recursos económicos, integración y apoyo social, e índices más bajos de institucionalización. Al estar casados tienen menos probabilidad de adoptar comportamientos de alto riesgo y siempre tienen a alguien que pueda cuidarlos. Las parejas que continúan juntas a los 60 años tienen más probabilidades de sentirse felices que las parejas de edad mediana, aunque no más que las parejas jóvenes. Los problemas físicos y la necesidad constante de cuidados, más frecuentes en parejas de más de 70 años, hacen que la satisfacción en el matrimonio tienda a ser menor.

La capacidad para afrontar los altibajos del matrimonio en la vejez depende de la tolerancia mutua. Dicha tolerancia se basa en la intimidad, en la interdependencia y en el sentido de pertenencia recíproca. Los esposos se vuelven hacia ellos mismos cuando desaparece la obligación de cuidar a los hijos y mantener a la familia. El conocimiento de la personalidad del otro y el disfrute de su compañía se convierten en objetivos importantes. En este contexto, estar enamorado sigue siendo el factor principal para el éxito del matrimonio. Los ancianos valoran mucho la compañía y la oportunidad de expresar sus sentimientos abiertamente, así como el respeto y los intereses comunes (Atchley, 1985).

2.2.1 La vida sexual

Las personas adultas siguen teniendo una vida sexual activa no muy diferente de la que tenían en los primeros años de la madurez, siendo la actividad sexual durante la edad adulta una parte vital de la existencia. Los cam-

bios que se producen en este ámbito en la mitad de la vida son menos dramáticos de lo que comúnmente se supone, como se señaló en el capítulo 20. Además, en la actualidad, por factores culturales y generacionales, las parejas adultas pueden percibir una mayor posibilidad de vivir su sexualidad de una forma más libre y satisfactoria.

Las mujeres pueden empezar a sentir los efectos de la menopausia, que se suele acompañar de cierto malestar psicológico y emocional. Junto a las causas de tipo hormonal, la mujer es consciente de que este acontecimiento es el principio de una etapa en la que ya no es fértil y que, por tanto, no podrá tener más hijos. En cualquier caso, los tratamientos médicos, las terapias psicológicas y el cambio de actitudes de la sociedad hacia las personas con menopausia, están haciendo que sus consecuencias sean menos negativas.

En el caso de los hombres, como se mostró en el Cuadro 20.2, los cambios se suelen relacionar con la disminución progresiva de los niveles de testosterona y espermatozoides. También pueden experimentar una reducción de la tensión sexual, una menor frecuencia de las erecciones espontáneas y mayores tiempos de recuperación después de un orgasmo. En cualquier caso, estos problemas no tienen por qué suponer una disminución en la satisfacción sexual de la pareja.

Las parejas que son conscientes de estos problemas durante la edad adulta todavía pueden planificar unas relaciones sexuales satisfactorias. Existe un estereotipo social que sugiere que es impropio de las personas muy mayores tener relaciones sexuales o masturbarse. Sin embargo, las personas de más de 80 años siguen teniendo una vida sexual activa (Hyde, 1994), siendo los dos factores principales que determinan la vida sexual de los ancianos una buena salud física y mental, y una experiencia previa de relaciones sexuales satisfactorias y habituales. Por otra parte, se sabe que la satisfacción sexual suele estar relacionada con la satisfacción con el matrimonio, aunque también se sabe que la frecuencia de las relaciones sexuales no lo está. Si fuese así, los niveles de satisfacción en el matrimonio serían cada vez menores, dado que, con la edad, las relaciones sexuales son cada vez más esporádicas. Hay que tener en cuenta que durante la etapa adulta y la vejez se producen importantes cambios fisiológicos: la respuesta sexual es diferente de la que se tenía en la adolescencia; como se vio en el capítulo 20 y como se ha señalado antes, en los hombres, las erecciones son menos frecuentes, suelen necesitar estimulación directa, los orgasmos llegan más lentamente y el tiempo de recuperación es mayor. En las mujeres, tras la menopausia, la excitación puede ser más lenta y la lubricación vaginal deficiente. Pero la mayor parte de los expertos no ponen límites temporales para la sexualidad en la vejez. El sexo se puede mantener a lo largo de todo el ciclo vital y, de hecho, la actividad sexual contribuye a la sensación de identidad e intimidad, garantizando además la vitalidad de las personas implicadas. Los ancianos pueden disfrutar de su sexualidad si reconocen sus características y si, tanto ellos como las personas más jóvenes que les

rodean, toman estas características como normales y saludables (López y Olazábal, 1998).

2.2.2 El nido vacío

Cuando todos los hijos han abandonado el hogar comienza para los padres lo que se define como la situación de «nido vacío». El proceso de independencia de la familia suele coincidir con la edad adulta intermedia de los padres, edad en que los hijos terminan su adolescencia. Para los padres, ver que los hijos se están haciendo adultos lleva implícito considerarse a sí mismos como personas mayores, lo que a veces puede acentuar la distancia generacional con los hijos.

El ajuste necesario a esta situación de pérdida suele ser mayor para la mujer si ésta se ha dedicado por entero a desempeñar el rol tradicional de criar a los hijos; no obstante, aunque sientan pena y aflicción cuando los hijos se van de casa, la mayoría de las mujeres experimenta también ciertos sentimientos de liberación. El sentimiento de pérdida experimentado ante la situación de nido vacío se produce también en los hombres, aunque es de diferente naturaleza, pues frecuentemente reaccionan frente a la partida de los hijos con remordimientos por no haber estado más tiempo con ellos. El lado positivo es que al matrimonio aún le pueden quedar muchos años para realizar actividades que hasta ahora no habían podido llevar a cabo (viajes, reuniones con amigos, estudiar, etc.).

2.2.3 Las relaciones con los hijos y los hermanos

El retraso en la edad de contraer matrimonio por parte de sus hijos y el incremento de la esperanza de vida por parte de sus padres, hace que el matrimonio adulto se encuentre con una doble tarea: satisfacer las necesidades de unos hijos aún no independizados y cuidar de unos padres cada vez con más dificultades físicas y psíquicas.

Cada vez más, los hijos toman sus propias decisiones sobre su vida. Frecuentemente, los padres tienen que enfrentarse al hecho de que la dirección de estas decisiones no es la que los padres elegirían, pudiendo incluso ser la opuesta. Esta aceptación suele resultar difícil para muchos padres, con lo que esta etapa de la convivencia puede ser difícil para toda la familia. Más tarde, cuando los hijos se casan, los contactos con ellos suelen ser frecuentes, especialmente durante los primeros años: los visitan con frecuencia y les ayudan económica y afectivamente, así como en el cuidado de los nietos. Así, durante la adultez media, los padres continúan dando a sus hijos más de lo que reciben de ellos. Posteriormente, a medida que van envejeciendo, el balance de la ayuda tiende a cambiar.

Cuando los años de la paternidad activa han terminado y todos los hijos se han marchado del hogar, los padres siguen siendo padres. Los papeles de padre para con los adultos jóvenes y de abuelo para con los hijos de éstos plantean nuevos problemas y requieren nuevas actitudes y comportamientos. Cuando la persona mayor se va a vivir con alguno de los hijos y con los hijos de éste, da lugar a lo que se conoce como escenario multigeneracional. La convivencia en dicho escenario necesita siempre de un ajuste, siendo frecuentes los problemas de convivencia, particularmente cuando los roles de cada una de las generaciones no están bien definidos (Sussman y Sussman, 1991). En general, los padres siempre ven a sus hijos como los continuadores de lo que ellos han sido. Por otra parte, los hijos buscan su propia autonomía y vivir de modo independiente de sus padres. Esta divergencia hace que los padres minimicen los conflictos con los hijos, y que éstos los maximicen con sus padres.

Cuando cada uno vive en un hogar diferente, las personas mayores suelen tener más contactos con sus hijas que con sus hijos. A su vez, las hijas también se sienten más cercanas a sus padres y menos independientes de ellos que los varones. Sea como quiera, no parece que se confirme la creencia generalizada de acuerdo con la cual los lazos familiares y los sistemas de apoyo hacia las personas mayores se han debilitado. De hecho, quizá como consecuencia del retraso en su emancipación, los hijos pasan más tiempo con los padres o con los abuelos (Jerrome, 1991). Por otra parte, en épocas de crisis económica, algunos padres se encuentran con hijos que no se independizan cuando ellos querrían, permaneciendo en la casa de los padres mucho más tiempo del esperado, tal como está ocurriendo en España en los inicios del siglo XXI. Para la mayor parte de los padres, la permanencia prolongada de los hijos en el hogar tiene algunas ventajas (ayuda en las tareas del hogar, atención a los hijos más pequeños, mayor proximidad entre los miembros de la familia), sin que el matrimonio parezca por ello resentirse.

En algunos casos, los hermanos asumen el papel de confidentes, estableciéndose con ellos una relación próxima y de apoyo emocional. No es frecuente que los hermanos den un apoyo tangible y material, ya que esto es más característico de los padres. Por otra parte, los acontecimientos críticos en la vida de los hermanos, tales como su matrimonio, o la enfermedad o muerte de los padres, llevan a replantearse las relaciones que se mantienen con ellos. La forma en que los hermanos proporcionan cuidados a sus padres depende tanto de la historia pasada, como del futuro que esperan de su relación. Los hermanos que valoran altamente la relación entre ellos y la que tuvieron con sus padres, se muestran más proclives a compartir las tareas del cuidado de sus padres; por el contrario, los que tienen una relación menos intensa con los hermanos y tuvieron una relación menos estrecha con los padres, ven como algo no deseable la idea de compartir tales cuidados.

2.3 El divorcio

En el pasado, la mayor parte de las parejas cuyo matrimonio no iba bien permanecían juntas «por el bien de sus hijos». En la actualidad, parece que las razones emocionales o afectivas para mantener el matrimonio prevalecen sobre las demás. En el período que va desde los 35 a los 44 años de edad, algo más del 3% de las personas se encuentran en situación de separación o divorcio, siendo el indicado el período durante el cual se registra una mayor tasa de divorcios entre las parejas españolas. La cantidad de personas que se divorcia a partir de la jubilación disminuye notablemente, de manera que de los 65 a los 74 años los divorciados y separados suponen el 0,69%, porcentaje que disminuye hasta el 0,39% para los mayores de 75 años (INE, 1998).

Las tasas actuales de divorcio en la etapa adulta y la vejez se han de interpretar más desde una perspectiva generacional que cronológica. Las generaciones más jóvenes viven una serie de condiciones económicas y sociales que les facilitan el divorcio. Además de otros factores, la mayor incidencia actual del divorcio está asociada a la independencia económica de las mujeres, a que los obstáculos legales se han reducido, a una menor oposición religiosa y a una mayor aceptación social del divorcio y de las personas divorciadas. En ocasiones, el divorcio se relaciona también con el fenómeno del nido vacío que se acaba de comentar: los hijos se independizan, la pareja tiende a quedarse sola y este cambio en la estructura familiar puede conducir a una crisis personal y marital que desemboque en divorcio.

Un acontecimiento que a veces se ha relacionado también con el divorcio es la llamada crisis de la mitad de la vida, sobre la que se ha reflexionado en el capítulo anterior. Esta crisis, que ha sido detallada por Levinson (1986), se produciría en torno a los 40-45 años, estando caracterizada por cambios de personalidad y de estilo de vida; hay una conciencia de lo limitado de la vida, de que no se vive eternamente; se mira al presente antes que al futuro, viviendo el día a día con intensidad. En esta crisis se toma conciencia de que el tiempo se ha vuelto más corto y de que si no se ha alcanzado la satisfacción que se esperaba, se deben hacer cambios con rapidez. El individuo busca el significado de su vida y un cambio hacia sí mismo y la sociedad. Sin embargo, hoy día se duda de la universalidad de la crisis de mitad de la vida. Por ejemplo, se cuestiona su aplicabilidad generalizada al género femenino y, para hombres y mujeres, se duda de que en todos suponga una transición marcada por una gran confusión. Lo más probable es que el paso a la edad adulta intermedia se haga con relativa tranquilidad. No obstante, esta etapa de crisis está arraigada en el «saber popular». Es posible que se continúe hablando de ella porque algunos acontecimientos que suceden a esta edad tienden a ser muy bien recordados por las personas que rodean al individuo; si tomamos como ejemplo el divorcio, se recordará muy bien que «un cuarentón» se ha divorciado y vuelto a casar con una chica mucho más joven que él, y que ha cambiado su viejo

coche por un automóvil deportivo. Este tipo de cambios en la vida de las personas son perceptivamente muy notables.

Las dificultades para adaptarse al divorcio se ven incrementadas en determinadas circunstancias. Así, el divorcio puede ser especialmente difícil para la mujeres que se encuentran en la mitad de la vida y que han dedicado muchos años a ejercer principalmente el papel tradicional de ama de casa. Por otra parte, las personas que se divorcian después de los 50 años tienen más problemas para adaptarse a los cambios que las personas más jóvenes, entre otras cosas porque las personas más mayores manifiestan menos esperanzas de futuro (Goldscheider, 1994).

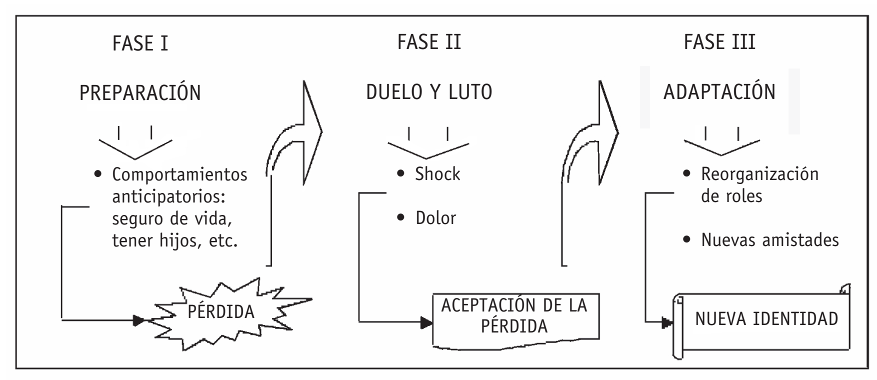
El ajuste después del divorcio parece estar asociado a los recursos económicos, a la educación, y a las redes sociales con familiares y amigos. En este sentido, el nivel de satisfacción de las mujeres divorciadas en las relaciones con los amigos y las actividades extralaborales es mayor que el de los hombres. De todas formas, en ambos sexos el divorcio es un acontecimiento vital con gran repercusión en la salud mental de las personas implicadas. Así, entre las personas mayores de ambos sexos la tasa de enfermedad y muerte es más alta entre divorciados, tal vez porque se trate de personas que viven solas y que no disponen de los apoyos y los programas de asistencia social necesarios.

2.4 La viudedad

La pérdida del cónyuge conlleva no sólo la pérdida del rol de esposo o esposa, sino también el desempeño de lo que podríamos llamar un nuevo rol social: el de viudo o viuda. Para la sociedad y ellos mismos, las personas viudas comienzan a ser vistos como individuos en soledad; por su parte, estas personas comienzan a relacionarse más con personas que también están viudas o solteras, relacionándose menos con otros matrimonios. De acuerdo con Heinemann y Evans (1990), el proceso de ajuste a la viudedad pasa por tres fases. El tiempo para cada una de las fases varía sustancialmente de una persona a otra dependiendo de la edad, el género, la salud, los ingresos económicos y las redes de apoyo. Estas tres fases son:

- preparación: a partir de una cierta edad, un cónyuge se prepara durante años para la eventual pérdida del otro, particularmente en situaciones de enfermedad prolongada;
- dolor y luto: comienza en el momento de la pérdida del cónyuge y su duración tiene una variabilidad interindividual muy grande; es lo que se conoce comúnmente como período de duelo;
- adaptación: el viudo o la viuda comienzan una nueva vida, aceptando su situación, reorganizando sus nuevos roles y haciendo nuevos amigos; se puede decir que la persona desarrolla una nueva identidad.

Figura 23.2 Fases de la viudedad



FUENTE: Heineman y Evans, 1990.

Los ancianos se adaptan con mayor facilidad a la viudedad que los jóvenes y las mujeres se adaptan en general mejor que los hombres, entre otras cosas porque la viudedad supone para ellos realizar una mayor cantidad de ajustes en su vida cotidiana. Algunos estudios indican que los viudos experimentan más problemas de salud, mayor aislamiento social, mayor reducción en los lazos emocionales con la familia y que son mucho menos afectivos que las viudas. No obstante, con el incremento en la edad a la que se produce la viudedad, las diferencias entre hombres y mujeres tienden a atenuarse o a desaparecer.

Desde el punto de vista de la salud mental, no debe olvidarse que la viudedad deja a las personas mayores en una situación de mayor vulnerabilidad psicológica general. La viudedad puede afrontarse mejor si la persona comienza pronto a desarrollar un nuevo sentido de identidad y de autosuficiencia, pues una fuerte identidad y una autosuficiencia económica y social predicen una buena adaptación a esa nueva situación. También parecen adaptarse mejor las personas que se mantienen ocupadas en actividades laborales o sociales, entre otras cosas porque esas ocupaciones y relaciones contribuyen al desarrollo de las redes de apoyo que facilitan la adaptación a la viudedad. También los hijos y los hermanos son figuras centrales de apoyo en esta situación, aunque debido a las posibles relaciones de dependencia que pueden establecerse y a la falta de reciprocidad, no cubren todas las necesidades afectivas y sociales de la persona viuda.

2.5 Volver a empezar: casarse de nuevo

Cada vez es más frecuente que las personas que han enviudado o que se han divorciado vuelvan a casarse, aunque la disparidad de género es muy acentuada: vuelve a casarse el 20% de los viudos frente al 2% de las viu-

das. Una de las causas de esta disparidad radica en que las mujeres viven más que sus maridos, por lo que hay menos hombres «disponibles». Además, cuanto mayor sea la mujer, más difícil es que vuelva a casarse. Las normas sociales empujan a los hombres a casarse con mujeres más jóvenes (y frecuentemente de estatus social más bajo que ellos mismos) y el estereotipo social de la mujer mayor suele ser más negativo que el del hombre mayor.

Los matrimonios en segundas nupcias de la gente mayor suelen ser más maduros y realistas que los primeros matrimonios. Quienes contraen segundas nupcias tienen una visión menos romántica de la vida en pareja y son más flexibles en términos de roles y deberes. A pesar de que después del segundo matrimonio puede volver a haber divorcio, los grados de satisfacción son tan elevados como lo fueron en el primer matrimonio si éste fue satisfactorio (Bird y Melville, 1994). Estos segundos matrimonios son más exitosos cuando se basan en el afecto y en la seguridad económica, aunque la buena salud y la aprobación de los hijos parecen contribuir también a su éxito. La mayor parte de las segundas nupcias se forman sobre la base de la compañía. El deseo de ser cuidados es también importante para los hombres, mientras que las cualidades personales del compañero son importantes para la mujer.

2.6 El nuevo rol de abuelo

Salvo contadas excepciones, ser abuelo supone un inequívoco símbolo de que se es mayor. En cada cultura existe una definición de rol de abuelo. La tradición marca intensamente el rol de abuelo, aunque se trata en general de un rol débil que no tiene un estatus fijo y delimitado. Por ejemplo, en algunos estudios realizados para comprobar la visión que los nietos tienen de sus abuelos, se observó que todos los nietos se sentían más cercanos a las abuelas que a los abuelos; que los más pequeños preferían abuelos que les diesen comida, cariño y regalos, mientras que los medianos preferían que hiciesen cosas divertidas con ellos y los mayores que les dejasen hacer lo que quisiesen. Por tanto, el estilo particular de la conducta de los abuelos que se ajusta a las necesidades de los nietos varía con la edad de estos últimos. Por otra parte, la naturaleza y el grado de implicación de los abuelos están mediatizados por las actitudes y decisiones de los padres, que pueden facilitar o dificultar el rol de abuelo.

Los nietos tienen diversos significados para los abuelos, incluyendo el verlos como una fuente de continuidad y de renovación biológica, la oportunidad para ejercer nuevos roles sociales y emocionales, y una fuente potencial de orgullo y logro vicario. Las diferencias interindividuales vuelven muy importantes también en este ámbito.

Existen diferencias en el rol de abuelos en función del género (Kalliopuska, 1994): a diferencia de los abuelos, las abuelas tienden a tener rela-

ciones más íntimas y cálidas con los nietos; los abuelos maternos tienden a ser más cercanos a los nietos que los paternos, siendo su participación particularmente importante en épocas o situaciones críticas; la abuela materna suele ser el abuelo favorito.

Los altos índices de divorcio y de segundas nupcias entre divorciados, están ampliando las redes familiares. La heterogeneidad en las redes que forman los linajes familiares está contribuyendo a redefinir los roles tradicionales de abuelo y de bisabuelo, de manera que es probable que un mismo abuelo deba mantener roles diferentes en función de cada una de las posibles situaciones con las que se encuentre.

3. El contexto laboral

3.1 Motivaciones y significado del trabajo

El trabajo define la etapa de madurez de una persona, siendo un factor que, además de organizar nuestra actividad, nos ayuda a formar nuestro autoconcepto, pues da significado a lo que somos para nosotros mismos y para los demás. No es sorprendente, pues, que el trabajo y la ocupación sean uno de los elementos más importantes en la vida de una persona durante su juventud y su edad adulta, hasta el punto de que nuestra satisfacción vital depende, en gran medida, de nuestra satisfacción con el trabajo. La mayoría de los estudios indican que la satisfacción con el propio trabajo aumenta con la edad; entre trabajadores alemanes, por ejemplo, analizando el mismo empleo, los jóvenes estaban menos satisfechos con su trabajo que las personas mayores. Las variables que más diferencian a los trabajadores jóvenes de los mayores son: la motivación intrínseca, la identificación con el trabajo, la responsabilidad, y la habilidad para establecer relaciones interpersonales.

Podemos distinguir dos tipos de motivaciones para el trabajo: extrínsecas e intrínsecas. Con toda seguridad, la principal motivación extrínseca para trabajar es la de ganar dinero, pues la consecución más o menos exitosa de dicha meta nos permite tener un determinado tipo de vida. Por su parte, las motivaciones intrínsecas están relacionadas con la necesidad de realizar actividades que nos estimulen y satisfagan, con la llamada ética del trabajo (estamos moralmente obligados a trabajar) y con los roles sociales (definen nuestra función para la comunidad). La motivación intrínseca por el trabajo tiene su propia dinámica evolutiva, de manera que a más edad, mayor valoración del valor intrínseco de trabajo y de las metas laborales, y menor valoración de motivaciones extrínsecas y sociales como el dinero o los contactos sociales (Van der Velde, Feij y Van Emmerik, 1998).

Que el trabajo se vea como una carga o una satisfacción depende, principalmente, de las características del trabajo y la actitud de la persona. El aspecto del trabajo que más estimula intelectualmente a las personas es su

complejidad, aspecto relacionado tanto con la inteligencia, como con la creatividad. La complejidad beneficia más a los individuos cuanto mayor es su flexibilidad intelectual, siendo flexibilidad personal y complejidad laboral dos factores que interactúan continuamente a lo largo de la vida de una persona, afectando al progreso, al cambio y al desarrollo personal (Vega, 1988).

3.2 Acontecimientos ligados a la productividad

3.2.1 El trabajo en la edad adulta

Hemos hecho ya referencia a la importancia del trabajo y la ocupación. Las personas pasamos nuestra infancia, nuestra adolescencia y parte de nuestra juventud preparándonos para desempeñar una actividad productiva durante la edad adulta. El comienzo de la edad adulta está en buena parte marcado por la elección e incorporación al trabajo. Hacia la mitad de la vida estamos en la cumbre del ciclo ocupacional, o bien en el comienzo de una nueva vocación. En la cumbre del ciclo ocupacional se ejerce más influencia, se gana más dinero y se obtiene más respeto social que en cualquier otro período de la vida. Tradicionalmente, es la etapa para los puestos de poder y responsabilidad. El motivo es la acumulación de experiencia y conocimientos relacionados con el trabajo. Muchos dirigentes económicos, políticos y académicos de nuestra sociedad tienden a estar en esta etapa de la vida.

La mitad de la vida puede también coincidir con el momento en el que algunas personas experimentan una re-evaluación de sí mismos con motivo de la crisis de la mitad de la vida, lo que puede estar en el origen de una nueva vocación. Los cambios de trayectoria laboral pueden también relacionarse con otros factores, como ocurre en el caso de algunas mujeres que ingresan o reingresan en el mundo laboral después de haber terminado la crianza de sus hijos.

La mitad de la vida es también el momento en que el éxito profesional puede no ser tan atrayente como lo era en la juventud. Esto ocurre en aquellas personas que no han alcanzado las metas profesionales que habían anticipado cuando se preparaban para el ejercicio de una actividad. En estos casos, se tiende a evaluar el trabajo como menos satisfactorio, empezándose a ser más valorados intereses extralaborales, como la familia, por ejemplo.

Los trabajadores más adultos son menos idealistas que los trabajadores más jóvenes, tendiendo a fijarse en aspectos a corto plazo del trabajo (paga, condiciones de trabajo, vacaciones, etc), más que en buscar reconocimiento social o aprobación. A pesar de esto, como norma general y como ya se ha indicado, los trabajadores de más edad muestran más satisfacción con su

trabajo que los más jóvenes, satisfacción que puede venir de la aceptación de que el trabajo que realizan es el mejor que han podido conseguir. En el caso de adultos más jóvenes es más frecuente que, si no ven cumplidas sus expectativas de realización personal con el trabajo que están realizando, terminen abandonando éste para buscar otro mejor. El incremento en la expectativa de vida, el cambio tecnológico y acontecimientos laborales inesperados pueden llevar a las personas a reorientar sus vidas laborales. Además, acontecimientos personales como el divorcio o la viudedad pueden llevar a buscar otro trabajo mejor remunerado. Otras personas, por el contrario, pueden dirigir sus nuevas preferencias hacia una mayor realización personal y hacia un trabajo menos exigente, en el caso de que las cargas familiares hayan disminuido con la salida de los hijos del hogar. Por lo demás, la decisión de permanecer o no en el mismo puesto de trabajo puede depender también de la satisfacción en términos de desarrollo intelectual, personal y social que el trabajo proporcione al individuo.

3.2.2 El trabajador mayor

Según los datos de la EPA [2] de 1997 (INE, 1998), un 2% de la población española mayor de 65 años se mantiene económicamente activa. El «trabajador mayor» puede ser definido desde diferentes puntos de vista: utilizando la edad cronológica (personas con una edad superior a la de jubilación obligatoria), la edad funcional (capacidad biológica, psicológica y social de una persona para trabajar), desde un punto de vista social (considerando la edad a la que la sociedad percibe a una persona como mayor) o desde la perspectiva organizacional (en función del rol que se ocupa en la empresa y de la antigüedad en ella). La realidad es que el mercado de trabajo discrimina a los trabajadores que superan los 40 años de edad. Existe, por ejemplo, la creencia de que los trabajadores mayores no son capaces de adaptarse a los cambios de puesto de trabajo.

Sin embargo, las personas mayores tienen mucho que ofrecer a las empresas modernas y deberían ser incluidas en los procesos de entrenamiento y reciclaje. Pueden compensar su disminución en rapidez sacando ventaja de sus habilidades y del conocimiento alcanzado a través de la experiencia. Además, las investigaciones demuestran que los trabajadores mayores son más estables y tienen menos ausencias y accidentes laborales que los jóvenes, y que son capaces de aprender nuevas habilidades (Turner y Helms, 1995).

[2] EPA: Encuesta de Población Activa. Esta encuesta agrupa la población en: Activa (ocupados y parados), Inactiva y Servicio Militar. En la encuesta de 1997, la población activa total en España era de 16.121.000 personas. Dentro de ella, el porcentaje de paro era de un 20,8%, del cual un 3,4% pertenece a personas con más de 65 años

3.3 Acontecimientos ligados a la no productividad

La reflexión sobre la no productividad se relaciona con dos situaciones cuyo significado es muy diferente: el desempleo y la jubilación. Como sobre la jubilación hay mucha más investigación acumulada, nos extenderemos más en relación con ella, pero antes parece oportuno dedicar al menos un párrafo al desempleo.

Las personas mayores de 40 años tienen muchos más problemas que los jóvenes para encontrar un nuevo empleo, agravándose la situación en personas con poca preparación escolar, circunstancia que limita el abanico de puestos laborales a los que puede aspirar. El desempleo aparece en las investigaciones asociado a enfermedades físicas, a trastornos relacionados con la salud mental y a problemas en las relaciones familiares. Las dos fuentes más importantes de estrés asociadas al desempleo son la pérdida de ingresos y la pérdida de autoestima. Cuanto más identificada se sienta una persona con su trabajo, cuanto más dependa su valía y su identidad del propio trabajo, mayor será la pérdida de autoestima que se produzca como consecuencia del desempleo. Por su parte, las personas que afrontan mejor la situación de desempleo suelen contar con algunos recursos económicos, no se culpan a sí mismas por haber fracasado, suelen ver la pérdida del trabajo en términos objetivos y cuentan con un fuerte apoyo de su familia y sus amigos. El desempleo puede verse como una oportunidad para reorganizar la propia vida y no sólo para cambiar de trabajo, sino también para reorientar la propia carrera vital (Vega y Bueno, 1996).

En relación con la jubilación, los primeros comentarios deben dirigirse a una especie de tierra de nadie constituida por personas que no pertenecen al grupo de personas trabajadoras, pero que tampoco están en las mismas condiciones económicas de los jubilados: los prejubilados. A pesar de que la normativa de la Unión Europea sugiere no incentivar las prejubilaciones, su número en España es cada vez mayor[3]. Sus reivindicaciones económicas se centran en tener un sueldo lo más parecido posible al de los trabajadores activos, pues, entre otras cosas, de ello dependerá la pensión que recibirán una vez jubilados. Sus reivindicaciones sociales se refieren a que se les permita seguir trabajando como trabajadores autónomos, o a que la jubilación pueda rebajarse a todos los trabajadores de 60 años. La consecuencia social en los países industrializados es que está creciendo el grupo de personas prejubiladas sanas y con recursos personales. La integración social de estas personas se está en buena medida produciendo a través de programas de voluntariado, volviendo a los estudios, u organizando el tiempo de ocio en asociaciones, movimientos culturales, viajes, etc.

[3] A modo de ejemplo, el periódico *El País,* en su edición del domingo 22 de noviembre de 1998, recoge que Telefónica ha presentado un plan para prejubilar a 9.300 trabajadores mayores de 53 años.

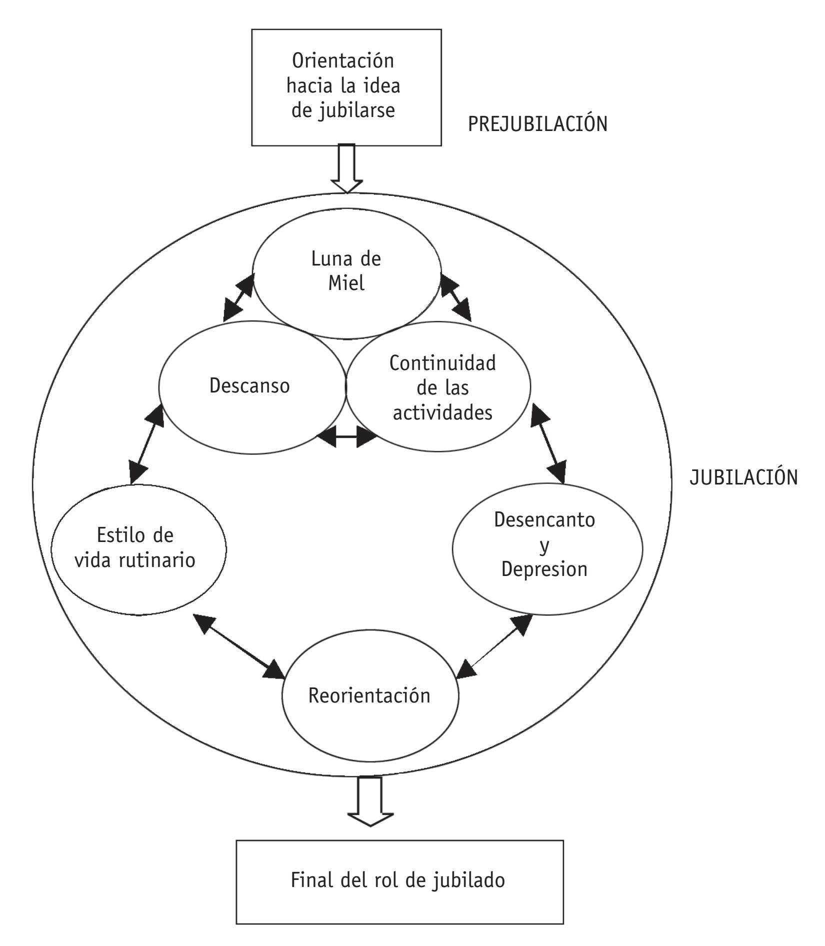
Por lo que se refiere a la jubilación propiamente dicha, se ha convertido en un factor de organización social y de regulación del empleo y de la productividad. Actualmente, el 97,87% de las personas españolas mayores de 65 años son económicamente inactivas (INE, 1998). La jubilación es un símbolo social de transición a la vejez, constituyendo para el individuo y para la sociedad un signo de que algo importante ha cambiado y siendo uno de los acontecimientos más importantes de la vida de una persona que contribuye al significado de la vejez en nuestra sociedad (Moragas, 1989). Sin embargo, la jubilación no puede hacerse equivalente a la vejez. Como hemos visto antes, muchas personas se jubilan a una edad temprana y en una situación personal en la que no pueden considerarse viejas. Además, hay gente que nunca se jubila y otros que vuelven a trabajar después de jubilarse (Atchley, 1993).

La jubilación no es un acontecimiento que se viva de una única forma. Por una parte, hay que tener en cuenta si la jubilación es voluntaria o involuntaria, anticipada o en su momento, parcial o completa. Además, la forma en que cada uno viva su jubilación dependerá de factores como el estado de salud, los ingresos económicos y la capacidad personal de organización y disfrute del tiempo de ocio. La mejor forma de ayudar a las personas a jubilarse es animándolas a prepararse para la jubilación, proceso que debería comenzar durante la edad adulta, intentando ayudar a las personas a organizar su vida para hacerla más placentera y productiva. Prepararse para la jubilación ayuda a afrontar los problemas de salud, económicos, sociales, y la organización global de toda la vida; y puesto que la jubilación supone una reorientación y organización de los hábitos diarios de vida, cada vez es más frecuente que los trabajadores preparen su período de jubilación. Los cursos de preparación para la jubilación incluyen aspectos sobre el concepto de envejecimiento, el cambio de actitudes, los hábitos de vida saludables, las adaptaciones familiares y sociales, la utilización y aprovechamiento del tiempo libre, los cambios en la economía personal y en la propia vivienda, y los aspectos legales que habitualmente hay que abordar en la edad avanzada (Vega y Bueno, 1996).

Más que un momento concreto, la jubilación es un proceso que pasa por una serie de etapas. Debe entenderse, no obstante, que no todas las personas pasan por todas las fases, pues no se trata de una secuencia invariable; así, por ejemplo, la reacción a la jubilación dependerá del motivo primordial por el cual la persona se jubila, y de la satisfacción que se tenía con la profesión que se desarrollaba. La Figura 23.3 recoge una propuesta concreta en la que se identifican seis fases (Atchey, 1989).

- la fase de prejubilación, cuando el individuo se va formando la idea de jubilarse;
- la fase de jubilación, que puede vivirse de tres formas diferentes: luna de miel (las personas intentan hacer todo lo que desearon), actividad

Figura 23.3 Fases del proceso de jubilación



FUENTE: Atchey, 1989.

continuada (en este caso, actividades de ocio planificadas que constituyen la rutina de la jubilación) y descanso (reducción del tiempo dedicado a cualquier tipo de la actividad);

- etapa de desencanto y depresión, cuando se percibe que las fantasías sobre la jubilación no se cumplen. Esta fase no ocurre en todas las personas;
- fase de reorientación, en los casos en que las personas deprimidas pasan por un proceso de reevaluación y construyen percepciones más realistas de su experiencia de jubilación;
- desarrollo de un estilo de vida rutinario, generando alternativas para afrontar rutinariamente los cambios que se han producido como consecuencia de la jubilación;

- fase final, en la que el rol de jubilado se vuelve irrelevante debido a una enfermedad o incapacidad; en tal caso, la enfermedad o la incapacidad producen un cambio del rol de jubilado al de enfermo (Atchley, 1989).

Respecto a las consecuencias de la jubilación, se han propuesto distintas alternativas para describirlas. Una de estas alternativas postula que la jubilación significa el alejamiento progresivo y mutuo entre el trabajador y la sociedad (teoría de la desvinculación); otra sostiene que la mejor forma de adaptarse a la nueva situación producida por la jubilación es mantener unos niveles adecuados de actividad que compensen la pérdida del trabajo (teoría de la actividad); otra propone que en realidad las actitudes y las actividades cambian muy poco después de la jubilación (teoría de la continuidad); finalmente, otra afirma que la relación entre la jubilación y la satisfacción está moderada por el grado en el que se cumplen las expectativas que tiene la persona jubilada respecto de su nuevo estado (teoría de la coherencia). Como es fácil imaginar, las diferencias interindividuales, unidas a las múltiples posibles interacciones persona-medio, determinan qué consecuencia o combinación de consecuencias tiene la jubilación para una persona concreta; además, algunas de esas posibilidades puede tener mayor aplicación durante algunas fases del proceso de jubilación que durante otras (Atchley, 1992; Fry, 1992).

Por otra parte, no se puede dejar de mencionar que el nivel de satisfacción y el ajuste personal en relación con la jubilación se encuentran modulados por el nivel socioeconómico y la clase social. Entre las personas de nivel socioeconómico alto y medio se encuentran las que menos desean la jubilación y más rechazo muestran hacia ella. Por su parte, las personas de nivel socioeconómico bajo suelen ver la jubilación con más resignación.

3.4 Ocio y tiempo libre en la vejez

A partir de la jubilación corresponde hablar más de actividad que de trabajo. La actividad diaria es fundamental para la satisfacción personal, pues el ocio genera bienestar físico y psíquico y se encuentra muy relacionado con los índices de satisfacción de la vida (Rubio, 1993). Durante la vejez, las actividades de ocio adquieren especial relevancia, dado que al aumentar el tiempo libre, las actividades que lo llenan cobran un significado especial. Sobre todo adquieren relevancia las actividades que van dirigidas al disfrute personal, entre las que destacan las culturales, las turísticas y las recreativas en general (Bueno y Delgado, 1996). La elección de actividades concretas se hace en función del nivel de competencia que la persona se atribuye y de la satisfacción que le proporcionan de acuerdo con sus gustos y normas personales. Por lo general, el nivel de motivación de los mayores

para las actividades de ocio es bueno, aunque puede verse disminuido por barreras físicas, culturales, educativas y sociales.

En el ámbito de las actividades culturales, uno de los programas más demandados por las personas mayores son los denominados genéricamente de educación de adultos, expresión que hace referencia a la enseñanza a personas mayores de contenidos que pueden ser prácticos (por ejemplo, manejo de ordenadores), de entretenimiento (ocio, juegos, pasatiempos) y académicos (idiomas, alfabetización, etc.). Merece la pena destacar la importante demanda que aún existe en las aulas de alfabetización de adultos, consecuencia del bajo índice de alfabetización de las personas mayores actuales, para las que la escolaridad fue un bien muy escaso. La utilidad de estos programas de educación de adultos no se limita únicamente a la obtención del graduado escolar, pues algunas personas que los demandan están guiados por otras motivaciones (prepararse para manejar mejor un negocio, aprender alguna habilidad para cuando llegue la jubilación, estimular la propia capacidad intelectual, establecer contactos sociales que nutran la red social del individuo) (Vega y Bueno, 1996; Bueno, Vega y Mañanes 1999).

4. Contexto comunitario

4.1 Lugar de residencia de los mayores: la vida independiente, con la familia y en residencias

El abanico de posibilidades de residencia de las personas mayores va desde la vida totalmente independiente en su propio hogar, hasta la vida en una institución donde se les proporcionan todo tipo de cuidados y servicios. La mayor parte de los ancianos continúan viviendo en sus propios hogares o viven en el hogar de algún familiar; en España, según los datos del Plan Gerontológico Nacional (INSERSO, 1993), el 73% de los mayores de 65 años vive independientemente y sólo el 3% de las personas mayores vive en residencias de ancianos. En la elección influye, principalmente, el estado de salud, la situación económica y la presencia del cónyuge o algún familiar. Obviamente, el tipo de residencia condiciona las relaciones que los padres mantienen con los hijos, con el resto de la familia y con otras personas.

En los últimos años se está potenciando la posibilidad de que la persona mayor esté en su hogar la mayor parte del tiempo posible, para lo que existen servicios que liberan a las personas mayores de las tareas de la limpieza y de cocinar. Una solución institucional intermedia son los centros de día en los que los mayores pasan la jornada diurna, recibiendo todo tipo de servicios y participando en actividades programadas.

La mayor parte de los estudios indica que las personas mayores prefieren vivir cerca de sus hijos, pero no con ellos, deseando mantener su independencia tanto tiempo como sea posible. Las razones que frecuentemente

aducen para justificar esta actitud son el deseo de mantener su independencia y privacidad, y para evitar la interferencia y el potencial conflicto con sus hijos (Lopata, 1979). Por otra parte, el bienestar económico de las personas mayores ha contribuido directamente a su independencia, pues las pensiones y la mejora en la calidad de vida han incrementado el número de personas mayores que vive de forma independiente, reduciéndose, en consecuencia, la cantidad de ancianos que vive con sus familiares.

Las razones que los mayores esgrimen para irse a vivir con los hijos o con otros familiares son la mala salud o los problemas económicos. Estos hogares multigeneracionales facilitan la interacción y el intercambio de ayuda diariamente. Sin embargo, únicamente aseguran la mutua visibilidad de los miembros de la familia y no contribuyen necesariamente a la calidad ni a la afectividad de las relaciones. En conjunto, parece que las personas que no viven bajo el mismo techo que sus hijos tienen tanta satisfacción y se muestran tan felices como quienes conviven con ellos.

Contrariamente a lo que se cree comúnmente, quienes tienen medios económicos es más probable que vayan a vivir con los hijos, mientras quienes no los tienen, es más probable que ingresen en una residencia. Las residencias de ancianos proporcionan cuidados a tiempo completo. La mayor parte de los residentes son personas de edad muy avanzada que no pueden mantener un estilo de vida autónomo por problemas físicos y psíquicos importantes. Este tipo de lugares requieren de las personas un gran ajuste personal, dada la pérdida de independencia que supone la institucionalización; además, cuando llegan a las residencias las expectativas sobre su propio futuro suelen ser muy negativas. La rapidez con que se resuelven los problemas de ajuste varían mucho de unos ancianos a otros según sus características personales. Para algunas personas, vivir en una residencia es una oportunidad de socialización que hasta entonces no habían tenido, una ocasión para hacer nuevos amigos o comenzar una relación de pareja.

La mitad de los ancianos que viven en residencias prefieren este modo de vida a la alternativa de vivir en la familia, en caso de tenerla. Tanto la vida que se hace en la residencia, como los servicios que ofrece, producen satisfacción en estas personas, siendo su coste elevado en relación con sus ingresos. Sin embargo, quienes no viven en una residencia mantienen un rechazo a esa alternativa. Sería deseable que en un futuro próximo cambiasen tanto la percepción social que se tiene de las residencias de ancianos, como el estilo de vida que se ofrece en ellas.

4.2 Las relaciones sociales

Las relaciones sociales fuera del contexto familiar pueden llegar a ser tan importantes para la persona mayor como las propias relaciones familiares, hasta el punto de que en algunos casos y en algunos aspectos, pueden susti-

tuirlas (principio de sustitución). En todo caso, tanto las relaciones familiares como las no familiares son básicas para la socialización y el desarrollo de las personas mayores (Vega, 1992).

Las relaciones sociales afectan a todos los ámbitos de la vida de las personas mayores, contribuyendo al desarrollo de hábitos sociales y a la configuración de su personalidad, pues tienen que desarrollar nuevos hábitos para hacer frente a las circunstancias sociales en que se mueven. Además, las relaciones sociales estimulan la mente y el pensamiento, teniendo múltiples efectos beneficiosos sobre la salud y el bienestar. No obstante, las relaciones sociales sólo son una parte de ese bienestar, al igual que ocurre, por ejemplo, con los factores físicos y biológicos.

Las relaciones interpersonales se caracterizan por la pertenencia, la interdependencia y la intimidad (Jerrome, 1991), componentes que se encuentran en mayor o menor grado en todas las relaciones sociales y constituyen la base de la amistad. El grado de pertenencia viene indicado por la aprobación, la aceptación, el sentido de pertenecer a un grupo, el consenso en los valores y un sentido del deber o de la responsabilidad con respecto al grupo; la interdependencia se basa en el intercambio de recursos económicos o de otro tipo: servicios, consejo, conocimientos, esfuerzo y tiempo; finalmente, la dimensión de intimidad o afecto resulta del grado de atracción que existe, de la confianza, del cariño, del respeto y de la admiración mutuas. Las relaciones interpersonales que cuentan con un alto grado de esas tres dimensiones proporcionan un adecuado apoyo social.

Los hombres y las mujeres mayores tienen diferentes patrones de participación social y de relaciones sociales y afectivas en los ámbitos familiar y comunitario. Así, las mujeres manifiestan tener más amigos que los hombres, mostrando también mayor implicación emocional en las relaciones con amigos y vecinos. Igualmente, las mujeres mayores generalmente se implican mucho más que los hombres en actividades y organizaciones de tipo comunitario, mientras que los hombres mantienen una mayor actividad de tipo político. La participación de la mujer en actividades educativas y de reciclaje cultural y profesional es también sensiblemente superior a la del hombre.

Además de las diferencias ligadas al género, deben mencionarse las relacionadas con el estatus socioeconómico. En general, las relaciones sociales de las personas de las clases media y alta tienden a ser más amplias e implican a personas que pueden estar geográficamente más lejos, mientras las personas de niveles socioeconómicos más bajos centran sus contactos prioritariamente en los vecinos y personas de residencia próxima a la suya.

Un tipo importante de relación interpersonal lo constituye la *amistad*. Una mayoría de las personas de más de 60 años mantienen las mismas amistades desde hace un gran número de años, pero esta etapa de la vida es también proclive a la formación de nuevas amistades, como lo muestra que casi la mitad de las personas que tienen más de 85 años han hecho nuevos

amigos. La mayor parte de los amigos de la gente mayor son muy parecidos a ellos en edad, estatus, valores e intereses. Además de proporcionar información y entretenimiento, los amigos proporcionan sentimientos de pertenencia, de significado y de estatus social. Por otra parte, parece que la importancia de tener amistades en la edad más madura y la vejez tiene que ver con la percepción de control, es decir con la impresión de que controlan lo que hacen y sus consecuencias. La sensación de tener control sobre qué y cuántos amigos tener es quizá ahora más importante que en otras etapas de la vida, dado que el envejecimiento suele conllevar una pérdida gradual de control sobre varios aspectos de la vida, incluida la salud. La voluntariedad que define la amistad hace que en cierto sentido se encuentre más satisfacción en la interacción con los amigos que con los propios familiares (Wood y Robertson, 1978). Además, las amistades nutren la red social e incrementan así la posibilidad de obtener apoyo emocional cuando se necesite. Ante acontecimientos como la viudedad o el cambio de domicilio, la amistad puede ser el mejor vehículo para la socialización de las personas mayores.

Las relaciones con familiares y amigos nos hablan de la red social de una persona. Además de ésta, en la vejez se vuelve también muy importante la *red de apoyo*, que cumple la función de proporcionar confianza, compañía y orientación, además de ayuda instrumental (financiera, tareas de casa, etc.), ayuda emocional, y asistencia en la enfermedad y/o en la discapacidad (Antonucci y Jackson, 1989). Las estructuras familiares afectan directamente a las redes sociales de las personas mayores y particularmente al apoyo que reciben. En España, por ejemplo, la figura principal de apoyo suele ser el cónyuge, pero en ausencia de éste, el rol lo desempeña la hija. En otras sociedades, por ejemplo en la japonesa, la figura de cuidadora recae sobre la nuera (Akiyama, Antonucci y Campbell, 1990). Otras fuentes de apoyo importantes son otros familiares y los amigos, aunque el número de figuras que puede proporcionar apoyo emocional es más amplio, incluyendo, por ejemplo, a los niños. Respecto al apoyo emocional, las personas no somos las únicas que podemos darlo: está demostrado que en numerosos grupos de individuos y edades, los animales de compañía proporcionan un tipo de apoyo que repercute directamente en su salud física y psíquica.

En el ámbito del apoyo social vuelven a aparecer como importantes las diferencias de género. Los hombres tienden a identificar a sus esposas como las personas a las que dan y de las que reciben apoyo. Las mujeres, además de al esposo, suelen mencionar más frecuentemente a un mayor número de personas, incluyendo niños, otros familiares y amigos (Antonucci y Akiyama, 1987). Además, las mujeres parecen sentir mayor implicación con la mayoría de la gente en sus redes sociales y experimentar un mayor sentido de responsabilidad, y, aunque hay una tendencia hacia amistades del mismo sexo, los hombres y las mujeres suelen mencionar más a las mujeres como confidentes.

No existe un tipo de apoyo social mejor que otro, pues todo depende de la situación personal de cada individuo y del grado de reciprocidad (Clark y Mills, 1993), aunque en la vejez cada vez hay más probabilidades de que la persona que recibe cuidados no pueda corresponder. De este modo, la relación es cada vez más asimétrica y la persona que es cuidada se encuentra, en cierto modo, en una situación psicológica incómoda.

Las parejas mayores que no tienen hijos tienden a confirmar el principio de sustitución, buscando apoyo social y emocional más en sus hermanos que las parejas que tienen hijos. Sin embargo, cuando vienen los problemas de salud y se deterioran física o mentalmente, el matrimonio se repliega sobre sí mismo, dándose un fenómeno de regresión social, aislándose y centrándose exclusivamente en la relación matrimonial. El principio de la sustitución parece aplicarse únicamente cuando se encuentran con buena salud y disponen de redes de apoyo eficaces y satisfactorias. Pero estas redes son menos viables y accesibles cuando llega el deterioro y cuando la necesidad de una asistencia instrumental aumenta.

El cuidado de una persona mayor, aun siendo el cónyuge o los hijos quien lo lleva a cabo, es una tarea bastante ardua. El bienestar físico y psíquico de los cuidadores se resiente, y su nivel de satisfacción general con la vida tiende a disminuir (Vitaliano, Douhgerty y Siegler, 1994). Suele haber más esposas que esposos ejerciendo el rol de cuidador de su pareja por dos razones principales: los hombres suelen morir antes que sus mujeres y la sociedad sigue viendo a la mujer en el rol de «cuidadora».

Tradicionalmente, las funciones de apoyo, sobre todo en los casos de mayor necesidad, venían siendo asumidas por las familias, pero si consideramos los factores demográficos y familiares del momento actual, nos encontramos con que el potencial de cuidados de nuestra sociedad está disminuyendo: la familia tradicional española tiende a ser menos frecuente y, con ello, su sistema de valores y su capacidad para hacer frente a los problemas de los mayores. La tendencia demográfica general conlleva la disminución del potencial de cuidados de la familia y del número de posibles cuidadores de cada familia. Las parejas adultas actuales se enfrentan con más frecuencia al cuidado de sus padres que al de sus hijos. En un futuro inmediato, las generaciones intermedias van a estar sobrecargadas, puesto que cuidarán de sus padres y de sus hijos; además, habrá menos hermanos para compartir el cuidado de los padres (Vega, 1993). Serán necesarios otros sistemas u organizaciones que satisfagan la ineludible necesidad de cuidar de quienes ya no pueden cuidarse a sí mismos.

Bibliografía

Adams, G. R., Bennion, L. y Huh, K. (1989). *Objective measure of ego identity status: a reference manual*. Documento no publicado.

Aguado, G. (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años*. Madrid: CEPE.

Aguirre, C. (1995). *La adquisición de las categorías gramaticales en español*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdalle, N. J.: L. Erlbaum.

Akiyama, H., Antonucci, T. C. y Campbell, R. (1990). Exchange and reciprocity among two generarions of Japanese and American women. En J. Sokolosvki (Ed.), *Cultural context of aging: worldwide perspectives* (pp. 127-138). Westport, CT: Greenwood Press.

Albalá, M. J., Marrero, V. y Cappelli, G. (1996). Procesos fonológicos en dos niños de 2 a 6 años. En M. Pérez Pereira (Ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalá, eusquera y gallego* (pp. 87-102). Santiago de Compostela: Publicaciones de la USC.

Alfieri, T., Ruble, D. N. y Higgins, E. T. (1996). Gender stereotypes during adolescence: developmental changes and the transition to junior High School. *Developmental Psychology, 32,* 1129-1137.

Allport, G. W. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston (Ed. cast. *Psicología de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós, 1974).

Antonucci, T. y Jackson, J. (1989). Successful ageing and life course reciprocity. En J. Warnes (Ed.), *Human ageing and later life* (pp. 83-95). Londres: Edward Amold.

Aparici, M., Capdevila, M., Serra, M. y Serrat, E. (1996). Adquisición y desarrollo de la sintaxis: la oración compuesta. En M. Pérez Pereira (Ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalá, eusquera y gallego* (pp. 207-216). Santiago de Compostela: Publicaciones de la USC

Aparici, M., Díaz, G. y Cortés, M. (1996). El orden de adquisición de morfemas en catalán y castellano. En M. Pérez Pereira (Ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalá, eusquera y gallego* (pp. 165-174). Santiago de Compostela: Publicaciones de la USC.

Archer, S. L. (1989). Gender differences in identity development. *Journal of Adolescence, 12*, 117-138.

Ariès, Ph. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancienne Régime.* Paris: Plon (Ed. cast.: *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen.* Madrid: Taurus, 1987).

Ariès, Ph. (1986). La infancia. *Revista de educación, 281*, 5-17.

Arnay, J. (1993). Las teorías implícitas infantiles sobre los seres vivos. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y Marrero, J. (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 167-202). Madrid: Aprendizaje-Visor.

Arranz, E. y Olabarrieta, F. (1998). Las relaciones entre hermanos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 245-260). Madrid: Alianza Editorial.

Asher, S. R. y Parker, J. G. (1989), Significance of peer relationship problems in childhood. En B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel y R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht, Holanda: Klumer.

Aslin, R. N., Jusczyk, P. W. y Pisoni, D. B. (1998). Speech and auditor processing during infancy: constraints on and precursor to language. En D. Kuhn y R. S. Siegler (Eds.), *Cognition, perception and language* (pp. 147-198). Vol. II de W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. Nueva York: Wiley.

Astington, J. W. (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press (Ed. cast.: *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata, 1998).

Atchley, R. C. (1985). *Social forces and aging*. Belmont: Wadsworth.

Auzias, M. (1975). *Enfants droitiers, enfants gauchers.* Neuchâtel-París: Delachaux-Niestlé (Ed. cast.: *Niños diestros, niños zurdos.* Madrid: Pablo del Río, 1977).

Avis, J. y Harris, P. (1991). Belief-desire reasoning among Baka children: evidence for a universal conception of mind. *Child Development, 62,* 460-467.

Baillargeon, R. (1993). The object concept revisited: new directions in the investigation of infants' physical knowledge. En C. E. Granrud (Ed.), *Visual perception and cognition in infancy* (pp. 265-315). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Baillargeon, R. (1994). How do infants learn about the physical world?. *Psychological Science, 3*, 133-140.

Baíllo, M. y Carretero, M. (1996). Desarrollo del razonamiento y cambio conceptual en la comprensión de la flotación. En M. Carretero (Ed.), *Construir y enseñar las ciencias experimentales* (pp. 77-106). Buenos Aires: Aique.

Baltes, P. B. (1979). Life-span developmental psychology: some converging observations on history and theory. En P. B. Baltes y O. G. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior* (vol. II, pp. 255-279). Nueva York: Academic Press (Ed. cast.: Psicología evolutiva del ciclo vital: algunas observaciones convergentes sobre historia y teoría. En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios

(Comps.), *Psicología evolutiva. Vol. I: Teorías y métodos,* pp. 243-263. Madrid: Alianza).

Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: on the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology, 23,* 611-626.

Baltes, P. B. y Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: the model of selective optimization with compensation. En P. B. Baltes y M. M. Baltes (Eds.), *Successful aging: perspectives from the behavioral sciences* (pp. 73-80). Cambridge: Cambridge University Press.

Baltes, P. B., Lindenberger, U. y Staudinger, U. M. (1998). Life-span theory in Developmental Psychology. En R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development* (pp. 1029-1143), volumen I de W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. Nueva York: Wiley.

Baltes, P. B., Reese, H. W. y Lipsitt, L. P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology, 31,* 65-110.

Baltes, P. B. y Smith, J. (1990). The psychology of wisdom and its ontogenesis. En R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: its nature, origins and development* (pp. 87-120). Nueva York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston (Ed. cast.: *Principios de modificación de conducta.* Salamanca: Sígueme).

Bandura, A. (1976). *Social learning theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall (Ed. cast.: *Teoría del aprendizaje social.* Madrid: Espasa Calpe, 1982).

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*, 122-147.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall (Ed. cast.: *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales.* Barcelona: Martínez Roca, 1987).

Bandura, A. y Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development.* Nueva York: Holt, Rinehart and Winston (Ed. cast.: *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad.* Madrid: Alianza Editorial, 1974).

Barber, B. L. y Lyons, J. M. (1994). Family processes and adolescent adjustment in intact and remarried families. *Journal of Youth and Adolescence, 23*, 421-436.

Barer, B. M. (1994). Men and women aging differently. *International Journal of Aging and Human Development, 38,* 29-40.

Baron-Cohen, S. (1994). How to build a baby that can read minds: cognitive mechanisms in mindreading. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, *13*, 1-40.

Barrett, M. (1986). Early semantic representations and early word-usage. En S. A. Kuczaj y M. Barrett (Eds.), *The development of word meaning* (pp. 39-67). Nueva York: Springer-Verlag.

Barrett, M. (1995). Early lexical develomnet. En P. Fletcher y B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 362-391). Oxford: Blackwell.

Barrett, M. y Eames, K. (1996). Sequential developments in children's human figure drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, *14*, 219-236.

Bates, E. (1976). *Language and context*. Nueva York: Academic Press.

Bates, E., Camaioni, L. y Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill Palmer Quarterly*, *21*, 205-226.

Bateson, M. C. (1971). The interpersonal context of infant vocalization. *Quarterly Progress Report of the Research Laboratory of Electronics*, *100*, 170-176.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph, 4,* 1-103.

Belsky, J. e Isabella, R. (1988). Maternal, infant, and social-contextual determinants of attachment security. En J. Belsky y T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment* . Hillsdalle, N. J.: L. Erlbaum.

Belsky, J., Rovine, M. y Taylor, D. G. (1984). The Pennsylvania infant and family development project, III: The origins of individual differences in infant-mother attachment: maternal and infant contributions. *Child Development*, *55*, 718-728.

Bem, S. (1974). The measurement of psychological androginy, *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42,* 155-162.

Berk, L. E. (1998). *Child Development* (4.ª ed.). Nueva York: Allyn y Bacon (Ed. cast.: *Desarrollo del niño y del adolescente,* 4.ª edición. Madrid: Prentice Hall, 1999).

Berndt, T. J. (1989). Obtaning support from friends during childhood and adolescence. En D. Belle (Ed.), *Children's social networks and social supports* (pp. 308-331). Nueva York: Wiley.

Berndt, T. J. (1996). Transitions in friendships and friends' influence. En J. A. Graber, J. Brook-Gunn y A. C. Petersen (Eds.), *Transitions through adolescence: interpersonal domains and context* (pp. 57-84). Mahwah, NJ: L. Erlbaum.

Berman, R. A. y Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.

Berthental, B. I. y Clifton, R. K. (1998). Perception and action. En D. Kuhn y R. S. Siegler (Eds.), *Cognition, perception and language* (pp. 51-102). Volumen II de W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. Nueva York: Wiley.

Berti, A. E. y Bombi, A. S. (1988). *The chid's construction of economics.* Cambridge, Ma.: Cambridge University Press.

Berzonsky, M. D. (1992). A process perspective on identity and stress management. En G. R. Adams, T. P. Gullotta y R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp. 193-215), Newbury Park, CA: Sage.

Bird, G., y Melville, K. (1994). *Families and intimate relationships.* Nueva York: McGraw-Hill.

Birren, J. E. y Cunningham, W. R. (1985). Research on the psychology of aging: principles, concepts and theory. En J. E. Birren y K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of aging* (pp. 3-34). Nueva York: Van Nostrand Reinhold.

Birren, J. E. y Fisher, L. M. (1995). Aging and speed of behavior: possible consequences for psychological functioning. *Annual Review of Psychology*, *46*, 329-353.

Birren, J. E. y Renner, J. V. (1977). Research on the psychology of aging: principles and experimentation. En J. E. Birren y K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of aging* (pp. 3-38) . Nueva York: Van Nostrand Reinhold.

Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: a critical review of the literature. *Psychological Bulletin, 88*, 1-45 (Ed. cast.: Las relaciones entre el conocimiento moral y la acción moral: una revisión crítica de la literatura. En E. Turiel, I. Eneso y J. Linaza, comps., *El mundo social en la mente infantil,* pp. 331-388. Madrid: Alianza editorial, 1989).

Blasi, A. (1983) Moral cognition and moral action: a theoretical perspective. *Developmental Review, 3,* 178-210.

Block, J. y Robins, M. (1993). A longitudinal study of continuity and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*, *64*, 909-923.

Bloom, L. y Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders.* Nueva York: Wiley.

Bloom, L., Lifter, K. y Hafitz, J. (1980). The semantics of verbs and the development of verb inflections in child language. *Language*, *56*, 386-412.

Bloom, P. (1990). Syntactic distinctions in child language. *Journal of Child Language*, *17*, 343-355.

Blos, P. (1962). *On adolescence. A psychoanalityc interpretation*. Nueva York: Free Press.

Boldizar, J. P. (1991). Assessing sex typing and androgyny in children: the children's sex role inventory. *Developmental Psychology, 27,* 505-515.

Bolívar, A. (1998) *Educar en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía.

Bomba, P. C. y Siqueland, E. R. (1983). The nature and structure of infant form categories. *Journal of Experimental Child Psychology, 35,* 294-328.

Borrego, C. (Ed.) (1992). *Curriculum y desarrollo socio-personal.* Sevilla: Alfar.

Borrego, C. (1999). La educación socio-personal y moral: el lado interno de la educación global. *Investigación en la escuela*, *37,* 85-98.

Bosch, L. (1983). Identificación de procesos fonológicos de simplificación en el habla infantil. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, *3*, 96-102.

Bosma, H. A. (1992). Identity in adolescence: managing commitments. En G. R. Adams, T. P. Gullotta y R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp. 91-121), Newbury Park, CA: Sage

Booth-Kewley, S. y Friedman, H. S. (1987). Psychological predictors of heart disease: a quantitative review. *Psychological Bulletin, 101,* 343-362.

Bower, G. H., Black, J. B. y Turner, T. J. (1979). Script in memory for text. *Cognitive Psychology, 11,* 177-220.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. I: Attachment.* Londres: Hogart (Ed. cast.: *El vínculo afectivo.* Buenos Aires: Paidós, 1976).

Bromley, D. B. (1977). *The psychology of human aging*. Harmondsworth: Penguin.

Bronfrenbrenner, U. (1970). *Two worlds of childhood*. Nueva York: Sage.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development.* Cambridge, Ma: Harvard University Press (Ed. cast.: *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona: Paidós, 1987).

Bronfenbrenner, U. y Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: a bioecological model. *Psychological Review, 101*, 568-586.

Bronfenbrenner, U. y Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. En R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development* (pp. 993-1028), volumen I de W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. Nueva York: Wiley.

Brown, B. B., Mory, M. y Kinney, D. (1994). Casting adolescence crowds in a relational perspective: caricature, channel, and context. En R. Montemayor, G. R. Adams y T. P. Gullotta (Eds.). *Personal relationships during adolescence* (pp. 123-167). Thousand Oak, CA: Sage.

Brown, B. B., Dolcini, M. y Leventhal, A. (1997). Transformations in peer rela-

tionships at adolescence: implications for health-related behaviors. En J. Schulenberg, J. L. Maggs y K. Hurrelman (Eds.), *Health risk and developmental transitions during adolescence* (pp. 161-189). Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, R. (1973). *A first language*. Londres: George Allen y Unwin.

Bruner, J. S. (1973). Organization of early skilled action. *Child Development*, *44*, 1-11.

Bruner, J. S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, *2*, 1-19.

Bruner, J. S. (1982) The formats of language acquisition. *American Journal of Semiotics, 1,* 1-16.

Bruner, J. S. (1983). *Child's talk*. Nueva York: Norton. (Ed. cast. *El habla del niño*. Barcelona: Paidós, 1986).

Bruner, J. S. (1998). Los fundamentos de las primeras atenciones humanas: los inicios. *Infancia y Aprendizaje*, *82*, 119-127.

Bueno, B. y Delgado, A. (1996). Educación gerontológica para el ocio. En J. L. Vega (Ed.), *Educación de adultos I y II*. Salamanca: Ediciones de la Diputación.

Bueno, B., Vega, J. L. y Mañanes, J. (1999). Educación Gerontológica e instrucción. En J. Nicasio (Ed.), *De la psicología de la instrucción a las necesidades curriculares*. Barcelona: Oikos-Tau.

Cain, K. M. y Dweck, C. S. (1995). The relation between motivational patterns and achievement cognitions through the elementary school years. *Merril-Palmer Quarterly, 41,* 25-52.

Cairns, R. B. (1998). The making of Developmental Psychology. En R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development* (pp. 25-105), volumen I de W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. Nueva York: Wiley.

Cairns, R. B., Cairns, B. D. y Neckerman, H. J. (1989), Early school dropout: configurations and determinants. *Child Development*, *60*, 1437-1452.

Camaioni, L. (1993) The development of intentional communication. A re-analysis. En J. Nadel y L. Camaioni (Eds.) *New perspectives in early communication development* (pp. 101-115). Londres: Routledge.

Camaioni, L., Volterra, V. y Bates, E. (1976). *La comunicazione nel primo anno di vita*. Torino: Boringhieri.

Camras, L. A. (1994). Two aspects of emotional development: expressions and elicitation. En P. Ekman y R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion*. Oxford: Oxford University Press.

Carpenter, M., Nagel, K. y Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *63*. Número de serie 2.

Carretero, M. (1985). El desarrollo cognitivo en la adolescencia y juventud: las operaciones formales. En M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Psicología evolutiva, Vol. 3: Adolescencia, madurez y senectud* (pp. 37-93). Madrid: Alianza Editorial.

Carretero, M. y Voss, J. F. (Eds.) (1994). *Cognitive and instructional processes in history and social sciences*. Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum.

Case, R. (1985). *Intellectual development.* Nueva York: Academic Press (Ed. cast.: *El desarrollo intelectual: del nacimiento a la edad madura.* Barcelona: Paidós, 1989).

Caspi, A. (1998). Personality development across the life course. En N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional and personality development* (pp. 311-388), volumen III de W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. Nueva York: Wiley.

Caspi, A. y Moffit. T. E. (1991). Individual differences are accentuated during periods of social change: the sample case of girls at puberty. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 157-168.

Caspi, A. y Silva, P. A. (1995). Temperamental qualities at age three predict personality traits in young adulthood: longitudinal evidence from birth cohort. *Child Development, 66,* 486-498.

Cassidy, J., Parke, R. D., Bukovsky, L. y Braungart, J. M. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children´s understanding of emotions. *Child Development*, 63, 603-618.

Catell, R. B. (1967). *The scientific analysis of personality*. Chicago: Aldine.

Ceballos, E. y Rodrigo, M. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-243). Madrid: Alianza.

Ceci, S. J. y Bruck, M. (1993). Suggestibility of the child witness: a historical review and synthesis. *Psychological Bulletin*, *113*, 403-439.

Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarin parenting style: understanding chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development, 65*, 1111-1119.

Chi, M. T. H. (1978). Knowledge structure and memory development. En R. Siegler (Ed.), *Children's thinking: what develops?* (pp. 73-96). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Chi, M. T. H, (1985). Changing conceptions of sources of memory development. *Human Development, 28,* 50-56.

Chi, M. T. H., y Ceci, S. J. (1987). Content knowledge: its role, representation, and restructuring in memory development. En H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (vol. 20, pp. 91-142). Orlando, FL: Academic Press.

Chomsky, C. (1969). *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. Cambridge: MIT Press.

Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. Nueva York: Pantheon Books (Ed. cast.: *Reflexiones acerca del lenguaje*. México: Trillas, 1981).

CIS (1995). *Actitudes y conductas afectivas de los españoles*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (estudio CIS 2.157, julio 1995).

Clark, E. V. (1973). What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. En T. E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language* (pp. 65-109). Nueva York: Academic Press.

Clark, E. V. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Clark, M. y Mills, J. (1993). The difference between communal and exchange relationships: what it is and is not. *Personality and Social Psychology Bulletin, 19*, 684-691.

Clifton, R., Perris, E. y Bullinger, A. (1991). Infants' perception of auditory space. *Developmental Psychology, 27*, 187-197.

Coie, J. D. (1990), Toward a theory of peer rejection. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 365-401). Nueva York: Cambridge University Press.

Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1998), Aggression and antisocial behavior. En Eisenberg (Ed.), *Social, emotional and personality development* (pp. 779-862), volumen III de W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Nueva York: Wiley.

Coie, J. D., Dodge, K. A. y Kupersmidt, J. B. (1990), Peer group behavior and social status. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in chilhood* (pp. 17-59). Nueva York: Cambridge University Press.

Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R. y Wright, V. (1991), The role of aggression in peer relations: an analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development, 62*, 812-826.

Coie, J. D. y Krehbiehl, G. (1984), Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. *Child Development, 55*, 1465-1478.

Coleman, J. C. (1980). *The nature of adolescence*. Londres: Methuen (Ed. cast: *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata, 1985).

Collins, W. A. (1997). Relationships and development during adolescence: interpersonal adaptation to individual change. *Personal Relationships, 4*, 1-14.

Collins, W. A. (1992). Parents' cognitions and developmental changes in relationships during adolescence. En I. Sigel, A. McGillicudy-DeLisi y J. J. Goodnow (Eds.), *Parenting belief systems* (2.ª ed., pp. 175-199). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Condemarín, M. y Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas.* Madrid: Visor-Aprendizaje.

Conway, M. y Rubin, D. (1993). The structure of autobiographical memory. En A. F. Collins, S. E. Gathercole, M. A. Conway y P. E. Morris (Eds.), *Theories of memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Coonolly, S. D., Paikoff, R. L. y Buchanan, C. M. (1996). Puberty: the interplay of biological and psychosocial processes in adolescence. En G. R. Adams, R. Montemayor y T. P. Gullotta (Eds.), *Psychosocial development during adolescence* (pp. 259-299). Thousand Oak, CA: Sage.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem.* San Francisco: Freeman.

Corral, A. (1997). Las operaciones formales y post-formales en la vida adulta. En J. A. García Madruga y P. Pardo de León (Eds.), *Psicologia evolutiva,* Tomo II (pp. 317-348). Madrid: UNED.

Corsaro, W. A. (1981). Friendship in the nursery school: social organization in a peer environment. En S. R. Asher y J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 207-241). Nueva York: Cambridge University Press.

Corsaro, W. A. (1990). The underlife of the nursery school: young children's social representations of adult rules. En G. Duveen y B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge* (pp. 11-26). Cambridge: Cambridge University Press.

Corso, J. E (1987). Sensory-perceptual processes and aging. En K. W. Schaie (Ed.), *Annual review of gerontology and geriatrics* (vol. 7., pp. 29-55). Nueva York: Springer.

Cortés, M. y Vila, I. (1991). Uso y función de las formas temporales en el habla infantil. *Infancia y Aprendizaje*, *53*, 17-43.

Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1989). Personality continuity and the changes of adult life. En M. Storandt y G. R. Vandenbos (Eds.), *The adult years: continuity and change*. Washington, DC: American Psychological Association.

Costanzo, P. R. y Shaw, M. E. (1966). Conformity as a function of age level, *Child Development, 37,* 967-975.

Coste. J. C. (1979). *Las 50 palabras clave de la psicomotricidad.* Barcelona: Editorial médica y técnica.

Cotè, J. E. (1996). Identity: a multidimensional analysis. En G. R. Adams, R. Montemayor y T. P. Gullotta (Eds.), *Psychosocial development during adolescence* (pp. 130-180). Thousand Oak, CA: Sage.

Cowan, W. M. (1979). The development of the brain. *Scientific American, 241*, 106-117.

Crandell, C. C., Henoch, M. A. y Dunkerson, K. A. (1991). A review of speech perception and aging: some implications for aural rehabilitation. *Journal of the Academy of Rehabilitative Audiology*, *24*, 121-132.

Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1995), Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.

Cubero, R. (1989). *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos.* Sevilla: Diada.

Daiute, C. (1993). *The development of literacy through social interaction*. New Directions for Child Development, 61. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Damon, W. (1988). *The moral child. Nurturing children´s moral growth*. Nueva York: The Free Press.

Damon, W. y Hart, D. (1992). Self-understanding and its role in social and moral development. En M. H. Bornstein y M. E. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: an advanced textbook* (3.ª ed.). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.

Darder, P. (1998). Las emociones y la educación. *Aula de innovación educativa, 71,* 7-9.

Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: an integrative model. *Psychological Bulletin, 113*, 487-496.

Delgado, M. (1994). *La fecundidad de las adolescentes*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

DeLisi, R. y Staudt, J. (1980). Individual differences in college student's performance on formal operations tasks. *Journal of Applied Developmental Psychology, 1*, 201-208.

DeLoache, J. S. y Brown, A. L. (1983). Very young children´s memory for the location of objects in a large-scale environment. *Child Development, 54,* 888-897.

DeLoache, J., Miller, K. F. y Pierroutsakos, S. L. (1998). Reasoning and problem solving. En D. Kuhn y R. S. Siegler (Eds.), *Cognition, perception and language* (pp. 801-85), volumen II de W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology.* Nueva York: Wiley.

DeLoache, J. S., Uttal, D. H. y Pierroutsakos, S. L. (1998). The development of early symbolization: educational implications. *Learning and Instruction, 8,* 325-340.

Del Río, M. J. y Grácia, M. (1996). Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos. *Infancia y Aprendizaje*, *75*, 3-20.

Delval, J. (1988). Sobre la historia del estudio del niño. *Infancia y Aprendizaje, 44*, 59-108.

Delval (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.

DeMarie-Dreblow, D. y Miller, P. (1988). The development of children´s strategies for selective attention: evidence for a transitional period. *Child Development, 59,* 1504-1513.

Demo, D. H. y Savin-Williams, R. C. (1992). Self-concept stability and change during adolescence. En R. P. Lipka y T. M. Brinthaupt (Eds.), *Self-perspectives across the life span* (pp. 116-150). Albany, NY: State University of Nueva York Press.

De Wolf, M. S. y Van Ijzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: a meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, *68* , 571-591.

Diamond, A. (1995). Evidence of robust recognition memory in early life even when assessed by reaching behavior. *Journal of Experimental Child Behavior, 59*, 419-156.

Diamond, A., Cruttenden, L. y Neiderman, D. (1994). A, not B with multiple wells: 1. Why are multiple wells sometimes easier than two wells. 2. Memory or memory+inhibition?. *Developmental Psychology, 30,* 192-205.

Díaz-Aguado, M. J. (1996) *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

Dishion, T. J. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development, 61*, 874-892.

Dodge, K. A. (1986), A social information processing model of social competence. En M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspective on children's social and behavioral development* (pp. 77-125). Hillsdale, NJ: LEA.

Dodge, K. A., Coie, J. D., Petit, G. S. y Price, J. M. (1990), Peer status and aggression in boys' groups: developmental and contextual analyses. *Child Development, 61,* 1289-1309.

Dodge, K. A. y Somberg, D. R. (1987), Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development, 58*, 213-224.

Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. Londres: Fontana. (Ed. cast.: *La mente de los niños.* Madrid: Morata, 1979).

Dromi, E. (1987). *Early lexical development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dubois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D. y Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: a social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence, 27,* 557-584.

Dunn, J. (1987). The beginnings of moral understanding. En J. Kagan y S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (pp. 91-111). Chicago: The University of Chicago Press.

Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, Ma: Harvard University Press (Ed. cast.: *Los comienzos de la comprensión social*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993).

Dunn, J. y Kendrick, C. (1982), *Siblings: love, envy and understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press (Ed. cast.: *Hermanos y hermanas*. Madrid: Alianza Editorial, 1986).

Dunn, J. y Plomin, R. (1990). *Separate lives: why siblings are so different?*. Nueva York: BasicBooks.

Dunphy, D. C. (1963). The social structure of urban adolescent groups. *Sociometry, 26,* 230-246.

Durkin, K. (1995), *Developmental social psychology: from infancy to old age*. Oxford, UK: Blackwell.

Dusek, J. B. (1996). Adolescent development and behavior (3.ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Eccles, J. S., Lord, S. E., Roeser, R. W., Barber, B. L. y Hernández-Jozefowicz, D. M. (1997). The association of school transitions in early adolescence with developmental trajectories through High School. En J. Schulenberg, J. L. Maggs y K. Hurrelman (Eds.), *Health risk and developmental transitions during adolescence* (pp. 283-319). Cambridge University Press.

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A. Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. y MacIver, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, *48,* 90-101.

Eder, R. A. (1990). Uncovering young children's psychological selves: individual and developmental differences. *Child Development, 61,*849-863.

Eimas, P. D., Siqueland, E. R., Jusczyk, P. W. y Vigorito, J. (1971). Speech perception in infants. *Science*, *171*, 303-306.

Eisenberg, N. (Ed.) (1989a). *Empathy and related emotional responses*. San Francisco: Jossey-Bass.

Eisenberg, N. (1989b). The development of prosocial values. En N. Eisenberg, J. Reykowski y E. Staub (Eds.), *Social and moral values. Individual and societal perspectives*. Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum.

Eisenberg, N. (1991). Prosocial development in adolescence. En R. M. Lerner, A. C. Petersen y J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (vol. 2). Nueva York: Garland.

Eisenberg, N. y Fabes, R. H. (1998), Prosocial development. En N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional and personality development* (pp. 701-778), volumen III de W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. Nueva York: Wiley.

Eisenberg, N., Lennon, R. y Roth, K. (1983). Prosocial development: a longitudinal study. *Developmental Psychology, 19,* 846-855.

Eisenberg, N. y Mussen, P. (1989), *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Elder, G. H. Jr. (1998). The life course and human development. En R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development* (pp. 939-991), volumen I de W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. Nueva York: Wiley.

Elder, G. H. Jr. y Caspi, A. (1988). Human development and social change: an emerging perspective on the life curse. En N. Bolger, A. Caspi, G. Downey y M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context: developmental processes* (pp. 77-113). Nueva York: Cambridge University Press.

Elicker, J., Englund, M. y Sroufe, L. A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in chidhood from early parent-child relationships. En R. Parker y G. Ladd (Eds.), *Family-peer relationships: Modes of linkage* (pp. 77-106). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Elkind, D. (1978). Understanding the young adolescent. *Adolescence, 13*, 127-134.

Elkind, D. (1985) Egocentrism redux. *Developmental Review, 5*, 218-226.

Ellis, S., Rogoff, B. y Cromer, C. C. (1981). Age segregation in children's social interactions. *Developmental Psychology, 17*, 399-407.

Emler, N., Ohana, J. y Dickinson, J. (1990). Children's representations of social relations. En G. Duveen y B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge* (pp. 47-69). Cambridge: Cambridge University Press.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. Nueva York: Norton (Ed. cast.: *Infancia y sociedad.* Buenos Aires: Paidós).

Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. Nueva York: Norton (Ed. cast.: *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus, 1980).
Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle.* Nueva York: Norton.
Eron, L. D. (1987). The development of aggresive behavior from the perspective of a developing behaviorism. *American Psychologist, 42*, 435-442.
Escario, P. (1994). *Embarazo en adolescentes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult violence: early precursors and later-life outcomes. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* . Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Federico, R. (1979). *Sociology*. Reading: Addison-Wesley.
Feeney, J. A. y Noller, P. (1996). *Adult attachment*. Londres: Sage Publications.
Feingold, A. (1992). Sex differences in variability in intellectual abilities: a new look at an old controversy. *Review of Educational Research, 62*, 61-84.
Feingold, A. (1993). Cognitive gender differences: a developmental perspective. *Sex Roles, 29,* 91-112.
Feldman, R. (1997). *Development across the life span*. New Jersey: Prentice-Hall.
Fernández, A. (1994). El aprendizaje de los morfemas verbales. Datos de un estudio longitudinal. En S. López Ornat, A. Fernández, P. Gallo y S. Mariscal, *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI de España.
Fierro, A. (1994). Proposiciones y propuestas sobre el buen envejecer. En J. Buendía (Ed.), *Envejecimiento y psicología de la salud*. Madrid: Siglo XXI.
Fierro, A. (1996). *Manual de psicología de la personalidad*. Barcelona: Paidós.
Fierro, A. (1993). *Para una ciencia del sujeto. Investigación de la persona(lidad).* Barcelona: Anthropos.
Figley, C. R. (1973). Child density and the marital relationship. *Journal of Marriage and the Family, 35*, 272-282.
Fivush, R. y Hamond, N. R. (1990). La memoria autobiográfica durante los años de prescolar: hacia una reconceptualización de la amnesia de la infancia. En R. Fivush y J. A. Hudson (Eds.), *Conocimiento y recuerdo en la infancia* (pp. 243-270). Madrid: Aprendizaje-Visor.
Flavell, J. H. (1977). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall (Ed. cast.: *El desarrollo cognitivo.* Madrid: Aprendizaje-Visor, 1984).
Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development* (2.ª ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall (Trad. cast.: *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1993).
Flavell, J. H., Beach, D. H. y Chinsky, J. M. (1966). Spontaneous verbal rehearsal in a memory task as a function of age. *Child Development*, *37*, 283-299.
Flavell, J. H., Green, F. L. y Flavell, E. R. (1989). Development of knowledge about the appearance-reality distinction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *51*. Número de serie 212.
Flavell, J. H. y Miller, P. H. (1998). Social cognition. En D. Kuhn, y R. S. Siegler (Eds.), *Cognition, perception and language* (pp. 851-898). Vol. II de W. Damon (Ed.) *Handbook of Child Psychology*. Nueva York: Wiley.
Flavell, J. H., Miller, P. H. y Miller, S. A. (1993). *Cognitive development* (3.ª edición). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind.* Cambridge, Ma: MIT Press (Ed. cast.: *La modularidad de la mente.* Madrid: Morata, 1986).
Fogel, A. (1977). Temporal organization in mother-infant face-to-face interaction.

En H. R. Schaffer (Ed.) *Studies in mother-infant interaction* (pp. 119-151). Londres: Academic Press.

Freeman, N. H. (1980). *Strategies of representation in young children: analysis of spatial skills and drawing processes*. Londres: Academic Press.

Freeman, N. H. (1987). Current problems in the development of representational picture-produccion. *Archives de Psychologie, 55*, 127-152.

Freud, S. (1909). *Über psychoanalyse.* Londres: Imago (Gesammelte Werke, 1940-1952) (Ed. cast.: *Esquema del psicoanálisis,* en las *Obras completas de Sigmund Freud*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1958-1968).

Freud, S. (1938). *Abriss der psychoanalyse.* Londres: Imago (Gesammelte Werke, 1940-1952) (Ed. cast.: *Compendio del psicoanálisis,* en las *Obras completas de Sigmund Freud*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1958-1968).

Frisch, R. E., Gotz-Welbergen, A. V., McArthur, J. W., Albright, T., Witschi, J., Bullen, B., Birnholz, J., Reed, R. B. y Hermann, H. (1981). Delayed menarche and amenorrhea of college athletes in relation to age of onset of training. *Journal of American Medical Association, 246*, 1559-1563.

Fromm, E. (1947). *Man for himself*. Nueva York: Rinehart (Ed. cast.: *Ética y psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica, 1957).

Fry, P. S. (1992). Major social theories of aging and their implications for counseling concepts and practice: a critical review. *Counseling Psychologist, 20*, 246-329.

Fuhrman, T. y Holmbeck, G. N. (1995). A contextual-moderator analysis of emotional autonomy and adjustment in adolescence. *Child Development, 66*, 793-811.

Furman, W. y Wehner, E. A. (1994). Romantic views: toward a theory of adolescenct romantic relationships. En R. Montemayor, G. R. Adams y T. P. Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence* (pp. 168-195). Thousand Oaks, CA: Sage.

Galeote, M. A., Peraita, H. y Méndez, L. (1997). *Programa de intervención en adquisición del léxico en niños de educación infantil*. Madrid: UNED.

García Madruga, J. (1991). *Desarrollo y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.

García Madruga, J. A. y Corral, A. (1997). El pensamiento operatorio formal. En J. A. García Madruga y P. Pardo de León (Eds.). *Psicologia evolutiva*, tomo II (pp. 285-315). Madrid: UNED.

García Soto, X. R. (1996). *Érase unha vez un neno*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.

Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*. Nueva York: Basic Books (Ed. cast. *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas* . Barcelona: Paidós, 1993).

Garton, A. y Pratt, Ch. (1989). *Learning to be literate. The development of spoken and written language.* Oxford: Blackwell (Ed. cast.: *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito.* Barcelona: Paidós/MEC, 1991).

Garvey, C. (1987). *El habla infantil*. Madrid: Morata.

Gauvain, M. y Rogoff, B. (1989). Collaborative problem solving and children´s planning skills. *Developmental Psychology, 25,* 139-151.

Gecas, V. y Burke, P. J. (1995). Self and identity. En K. S. Cook, G. A. Fine y J. S.

House (Eds.), *Sociological perspectives on social psychology* (pp. 41-67). Boston: Allyn y Bacon.

Gelman, R. y Gallistel, C. R. (1978). *The child´s understanding of number.* Cambridge: Harvard University Press.

Gelman, S. y Markman, E. M. (1986). Categories and induction in young children. *Cognition, 23,* 183-209.

Gelman, R., y Shatz, M. (1978). Appropriate speech adjustments: The operation of conversational constraints on talk to two-year-olds. En M. Lewis y L. A. Rosenblum (Eds.), *Interaction, conversation, and the development of language* (pp. 27-61). Nueva York: Wiley.

Gelman, S., Coley, J. D. Rosengren, K. S., Hartman, E. y Pappas, J. (1998). Beyond labeling. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *63*. Número de serie 253.

Gentner, D. (1975). Evidence for the psychological reality of semantic components: The verbs of possession. En D. A. Norman y D. E. Rumelhart (Eds.), *Explorations in cognition* (pp. 211-247). San Francisco: Freeman.

George, L. K. (1982). Models of transition in middle and later life. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *464*, 22-37.

Gilligan, C., Lyons, N. y Hammer, T. J. (1990). *Making connections: the relational world of adolescent girls at the Emma Willard School*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*, Cambridge, MA: Harvard University press.

Gleitman, L. (1990). The structural sources of verb meanings. *Language Acquisition*, *1*, 3-56.

Goldberg, W. A. y Easterbrooks, M. A. (1984). The role of marital quality in toddler development. *Developmental Psychology*, *20* , 504-514.

Goldscheider, F. K. (1994). Divorce and remarriage: effects on the eldery population. *Reviews in Clinical Gerontology, 4*, 253-259.

Gómez, J. C. (1990). The emergence of intentional communication as a problem-solving strategy in the gorilla. En S. T. Parker y K. R. Gibson (Eds.) *Language and intelligence in animals: developmental perspectives* (pp. 333-355). Cambridge: Cambridge University Press.

Gómez, J. C. y Núñez, M. (1998). Introducción. La mente social y la mente física: desarrollo y dominios de conocimiento. *Infancia y Aprendizaje*, *84*, 5-32.

González, M. M. y Padilla, M. L. (1984). *Prueba para el estudio del razonamiento moral prosocial (Historias)*. Documento interno del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla. No publicado.

Good, T. L. y Brophy, J. E. (1994). *Looking in classrooms* (6.ª ed.). Nueva York: Harper Collins.

Goodnow, J. (1977). *Children's drawings*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press (Ed. cast.: *El dibujo infantil*. Madrid: Morata, 1979).

Gottlieb, G. (1991). Experiential canalization of behavioral development: theory. *Developmental Psychology, 27,* 4-13.

Gould, R. (1978). *Transformations: growth and change in adult life*. Nueva York: Simon y Schuster.

Graber, J. A., Petersen, A. C. y Brooks-Gunn, J. (1996). Pubertal processes: methods, measures, and models. En J. A. Graber, J. Brook-Gunn y A. C. Petersen (Eds.),

Transitions through adolescence: interpersonal domains and context (pp. 23-53). Mahwah, NJ: L. Erlbaum.

Grossmann, K., Grossmann, K. E., Spangler, S., Suess, G. y Unzner, L. (1985). Maternal sensitivity and newborn responses as related to quality of attachment in Northern Germany. En I. Bretherton y E. Waters, Growing points of attachment theory. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *50,* 1-2. Número de serie 209.

Grotevant, H. D. (1992). Assigned and chosen identity components: a process perspective on their integration. En G. R. Adams, T. P. Gullotta y R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp. 73-90), Newbury Park, CA: Sage

Grotevant, H. D. y Adams, G. R. (1984). Development of an objective measure to assess ego identity in adolescence: validation and replication. *Journal of Youth and Adolescence, 13*, 419-438.

Grusec, J. E. y Goodnow, J. J. (1994). The impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology, 30*, 4-19.

Guifford, R. (1997). *Environmental psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

Hagestead, G. O. (1990). Social perspectives on the lifecourse. En R. H. Binstock y L. K. George (Eds.), *Handbook of aging and the social sciences* (pp. 151-168). Nueva York: Academic Press.

Haith, M. M. y Benson, J. B. (1998). Infant cognition. En D. Kuhn y R. S. Siegler (Eds.), *Cognition, perception and language* (pp. 199-254), volumen II de W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. Nueva York: Wiley.

Halford, G., y McCredden, J. E. (1998). Cognitive science questions for cognitive development: the concepts of learning, analogy, and capacity. *Learning and Instruction, 8,* 289-308.

Harding, C. G. (1982). Development of the intention to communicate. *Human Development*, *25*, 140-151.

Harding, C. G. y Golinkoff, R. M. (1979). The origins of intentional vocalizations in prelinguistic infants. *Child Development*, *50*, 33-40.

Harris, P. L. (1989). *Children and emotion.* Oxford: Blackwell (Ed. cast.: *Los niños y las emociones.* Madrid: Alianza Editorial, 1992).

Harris, P. (1991). The work of the imagination. En A. White (Ed.), *Natural theories of mind*. Oxford: Basil Blackwell.

Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. En E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality and social development* (pp. 275-385), vol. IV de P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child development.* Nueva York: Wiley.

Harter, S. (1998). The development of self-representations. En N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional and personality development* (pp. 553-617), Vol. III de W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology.*

Harter, S. y Budding, B. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: a five-stage developmental acquisition sequence. *Developmetal Psychology, 23*, 388-399.

Harter, S., Marold, D. B., Whitesell, N. R. y Cobbs, G. (1996). A model of the effects of perceived parent and peert support on adolescent false self behavior. *Child Development, 67,* 360-374.

Harter, S. y Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development, 55,* 1969-1982.

Hartnett, P. y Gelman, R. (1998). Early understanding of numbers: paths or barriers to the construction of new understandings? *Learning and Instruction, 8*, 341-374.

Hartup, W. W. (1983). Peer relations. En E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, Personality and Social Development* (pp. 103-196), vol. 4 de P. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Nueva York: Wiley.

Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, *44*, 120-126.

Hartup, W. W. (1992a). Friendships and their developmental significance. En H. McGurk (Ed.), *Childhood social development. Contemporary perspectives* (pp. 175- 205). Hillsdale, NJ: LEA.

Hartup, W. W. (1992b). Peer relations in early and middle childhood. En V. B. Van Hasselt y M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development. A life-span perspective* (pp. 257-281). Nueva York: Plenum Press.

Hartup, W. W. (1993). Adolescents and their friends. En B. Laursen (Ed.), *New directions for child development: close friendships in adolescence* (pp. 3-22). San Francisco: Jossey-Bass.

Hartup, W. W. (1996). Cooperation, close relationships, and cognitie development. En W. M. Bukowski, A. F. Newcomb y W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence* (pp. 213-237). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Hartup, W. W., Laursen, B., Stewart, M. I. y Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development, 59,* 1590-1699.

Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. Nueva York: David McKay.

Haviland, J. M. y Lelwica, M. (1987). The induced affect response: 10-week-old infant´ responses to three emotional expressions. *Developmental Psychology*, *23*, 97-104.

Heinemann, G. D., y Evans, P. L. (1990). Widowhood: loss, change and adaptation. En T. H. Brubaker (Ed.), *Family relationship in later life.* Newbury Park, CA: Sage.

Henry, L. A. y Millar, S. (1993). Why does memory span improve with age? A review of the evidence for two current hypotheses. *European Journal of Cognitive Psychology*, *5* , 241-287.

Hernández-Pina, F. (1984). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI de España editores.

Hernández, M., Castellet, J., García, M., Narvaiza, J. L., Rincón, J. M., Ruiz, I., Sánchez, E., Sobradillo, B. y Zurimendi, A. (1988). *Estudio longitudinal del crecimiento de 0 a 14 años.* Madrid: Fundación F. Orbegozo.

Herold, E. S. y Marshall, S. K. (1996). Adolescent sexual development. En G. R. Adams, R. Montemayor y T. P. Gullotta (Eds.), *Psychosocial development during adolescence* (pp. 12-61). Thousand Oak, CA: Sage.

Hetherington, E. M. (1989). Coping with family transitions: winners, losers and survivors. *Child Development, 60*, 1-14.

Heyman, G. D., Dweck, C. S. y Cain, K. M. (1992). Young children's vulnerability to self-blame and helplessness: relationship to beliefs about goodness. *Child Development, 63,*401-415.

Hidalgo, V. y Palacios, J. (1990). Desarrollo de la personalidad de los 6 a los 12 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva* (pp. 277-284). Madrid: Alianza.

Hirschfeld, L. A. y Gelman, S. A. (1994). *Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hobson, P. (1991). Against the theory of "theory of mind". *British Journal of Developmental Psychology, 9*, 33-51.

Hoffner, C. y Badzinski, D. M. (1989). Children's integration of facial and situational cues to emotion. *Child Development, 60*, 411-422.

Holliday, S. G. y Chandler, M. J. (1986). *Wisdom: explorations in human competence*. Nueva York: Karger.

Holmbeck, G. N. (1996). A model of family relational transformations during the transition to adolescence: parent-adolescent conflict and adaptation. En J. A. Graber, J. Brooks-Gunn y A. C. Petersen (Eds.), *Transitions through adolescence: interpersonal domains and context* (pp. 167-200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Holmbeck, G. N., Paikoff, R. L. y Brooks-Gunn, J. (1995). Parenting adolescents. En M. H. Borstein (Ed.), *Handbook of Parenting, vol I. Children and parenting* (pp. 91-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Horn, J. L. (1976). On the myth of intellectual decline in adulthood. *American Psychologist*, *31*, 701-719.

Howe, N. y Ross, H. S. (1990), Socialization, perspective-taking and the sibling relationship. *Developmental Psychology*, *26*, 160-165.

Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: developmental sequences. *Developmental Review, 7*, 252-272.

Howes, C. (1988). Peer relations in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 53*. Número de serie 217.

Howes, C. (1989). Friendships in very young children: definition and functions (Conversation Summary). En B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel y R. P. Weinsberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 127-129). Dordrecht, Holanda: Kluwer.

Howes, C. y Matheson, C. C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: social and social-pretend play. *Developmental Psychology, 28*, 961-974.

Humphreys, A. P. y Smith. P. K. (1987). Rough and tumble, friendship, and dominance in school-children: evidence for continuity and change with age. *Child Development, 58*, 201-212.

Hyde, J. S. (1984). How large are gender differences in aggression? A developmental meta-analysis. *Developmental Psychology, 20*, 722-736.

Hyde, J. S. (1994). *Understanding human sexuality* (5.ª ed.). Nueva York: McGraw-Hill.

Hymel, S. (1986), Interpretations of peer behavior: affective bias in childhood and adolescence. *Child Development, 57*, 431-445.

Hymel, S., Wagner, E. y Butler, LL. (1990). Reputational bias: view from the peer group. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 156-186). Nueva York: Cambridge University Press.

INE (1998). *España en cifras, 1998.* Madrid: Instituto Nacional de Estadística.

INE (1998). *Avance del censo de población de 1991*. Madrid: INE.

Inhelder, B. y Piaget, J. (1955). *De la logique de l' enfant à la logique de l'adolescent.* Paris: P. U. F. (Ed. cast.: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente.* Buenos Aires, Paidós, 1972).

Istomina, Z. M. (1975). The development of voluntary memory in preschool-age children. *Soviet Psychology, 13,* 5-64.

Jacob, F. (1970). *La logique du vivant.* París: Gallimard (Ed. cast.: *La lógica de lo viviente.* Barcelona: Laia, 1973)

Jacobs, G. y Potenza, M. (1991). The use of judgement heuristics to make social and object decisions: a developmental perspective. *Child Development, 62,* 166-178.

Jerrome, D. (1991). Social bonds in later life. *Review in Clinical Gerontology, 1*, 297-306.

Jiménez, J. (1997). Infancia y maltrato: una perspectiva histórica. *Apuntes de Psicología, 51,* 37-49.

Johnson, M. H. (1998). The neural basis of cognitive development. En D. Kuhn y R. S. Siegler (Eds.), *Cognition, perception and language* (pp. 1-49), volumen II de W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. Nueva York: Wiley.

Jones, R. M. (1992). Ego identity and adolescent problem behavior. En G. R. Adams, T. P. Gullotta y R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp. 216-233). Newbury Park, CA: Sage.

Jusczyk, P. W. (1997). *The discovery of spoken language*. Cambridge, MA: MIT. Press.

Kagan, J. (1980). Perspectives on continuity. En O. Brim y J. Kagan (Eds.), *Continuity and change in human development* (pp. 26-74). Cambrige, Mass.: Harvard University Press.

Kahn, P. H., Jr. (1997) Bayous and jungle rivers: Cross-cultural perspectives on children's environmental moral reasoning. En H. D. Saltzstein (Ed.), Culture as a context for moral development: New perspectives on the particular and the universal. *New Directions for Child Development*, *76*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kahn, P,H., Jr. y Friedman, B. (1995) Environmental views and values of children in an inner-city black community. *Child Development, 66*, 1403-1417.

Kail, R. (1991). Developmental changes in speed of processing during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin, 109,* 490-501.

Kalliopuska, M. (1994). Relations of retired people and their grandchildren. *Psychological Reports,* 75, 1083-1088.

Karmiloff-Smith**,** A. e Inhelder, B. (1974). If you want to go ahead, get a theory, *Cognition* , *3*, 195-212 (Ed. cast. Si quieres avanzar, hazte con una teoría. En M. Carretero y J. A. García Madruga, *Lecturas de psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza 1984).

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science.* Cambridge, Massachusetts: MIT Press (Ed. cast.: *Más allá de la modularidad.* Madrid: Alianza, 1994).

Katz, N., Baker, E. y MacMamara, J. (1974). What's in a name? A study of how children learn common and proper names. *Child Development*, *65*, 469-473.

Kaye, K. (1979). Thickening thin data: the maternal role in developing communication and language. En M. Bullowa (Ed.), *Before spech: the beginning of interpersonal communication* (pp. 89-117). Cambridge: Cambridge University Press.

Kellman, P. J. y Banks, M. S. (1998). Infant visual perception. En D. Kuhn y R. S. Siegler (Eds.), *Cognition, perception and language* (pp. 103-146), vol. II de W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. Nueva York: Wiley.

Kerns, K. A. (1996). Individual differences in friendship quality: links to child-mother attachment. En W. M. Bukowski, A. F. Newcomb y W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence* (pp. 137-157). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kerns, K. A. y Berenbaum, S. A. (1991). Sex differences in spatial ability in children. *Behavior Genetics, 21,* 383-396.

Klahr, D. (1992). Information processing approaches to cognitive development. En M. H. Bornstein y M. E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: an advanced textbook* (3.ª ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kochanska, G. (1994). Beyond cognition: expanding the search for the early roots of internalization and conscience. *Developmental Psychology, 30,* 20-22.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: theory, research and social issues*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston (Ed. cast.: Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, *18*, 1982, 33-51,).

Krappman, L. (1996). Amicitia, drujba, shin-yu, philia, freundschaft, friendship: on the cultural diversity of a human relationship. En W. M. Bukowski, A. F. Newcomb y W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence* (pp. 19-40). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kroger, J (1993). Ego identity: an overview. En J. Kroger (Ed.), *Discussions on ego identity*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.

Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. Nueva York: MacMillan (Ed. cast.: *Sobre la muerte y los moribundos*. Madrid: Grijalbo, 1975).

Kuhn, D., Amsel, E. y O`Laughlin, M. (Eds.) (1988). *The development of scientific thinking skills*. San Diego: Academic Press.

Kupersmith, J. B., Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 274-305). Nueva York: Cambridge University Press.

Lacasa, P. (1995). Planificación e improvisación. Tema monográfico. *Infancia y Aprendizaje, 69-70*, 101-202.

Lachman, M. A. (1982). Personality and aging at the crossroads: beyond stability and change. En K. W. Schaie y C. Schooler (Eds.), *Social structure and aging: psychological processes*. Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum.

Lacombe, A. C. y Gay, J. (1998). The role of gender in adolescent identity and intimacy decisions. *Journal of Youth and Adolescence, 27*, 795-802.

Ladd, G. W. y Golter, B. S. (1988). Parents' management of preschoolers' peer relations: is it related to children´s social competence?. *Developmental Psychology*, *24*, 109-117.

LaFreniere, P., Strayer, F. F. y Gaulthier, R. (1984). The emergence of same-sex affiliative preferences among preschool peers: a developmental/etiological perspective. *Child Development, 55* , 1958-1965.

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, NL. y Dornbush, S. M. (1991). Pattern of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development, 62*, 1049-1065.

Lamborn, S. D. y Steinberg, L. D. (1993). Emotional autonomy redux: revisiting Ryan and Lynch. *Child Development, 64*, 483-499.

Landau, B. y Gleitman, L. (1985). *Language and experience*. *Evidence from the blind.* Cambridge: Harvard University Press.

Langlois, J. H., Roggman, L. A. y Rieser-Danner, L. A. (1990). Infants' differential social responses to attractive and unattractive faces. *Developmental Psychology*, *26*, 153-159.

Larson, R. y Richards, M. H. (1994). *Divergent realities: the emotional lives of fathers, mothers, and adolescents*. Nueva York: Basic Books.

Laupa, M. y Turiel, E. (1993). Children's concept of authority and social contexts. *Journal of Educational Psychology, 85,* 191-197.

Laursen, B., Coy, K. C. y Collins, W. A. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: a meta-analysis. *Child Development, 69*, 817-832.

Laursen, B., Hartup, W. W. . y Koplas, A. L. (1996). Towards understanding peer conflict. *Merrill-Palmer Quarterly, 42*, 76-102.

León, J. A. y Carretero, M. (1990). Pespectivas en el estudio del desarrollo cognitivo durante la vida adulta. En J. A. García Madruga y P. Lacasa (Comps.), *Psicología Evolutiva* , tomo I (pp. 494-523). Madrid: UNED.

Lerner, R. M. (1984). *On the nature of human plasticity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Levinson, D. (1978). *The seasons of a man's life*. Nueva York: Knopf.

Levitt, M. J., Weber, R. A., Clark, M. C. y McDonnell, P. (1985). Reciprocity of exchange in toddler sharing: a developmental analysis. *Genetic Psychological Monographs, 101*, 215-230.

Lewis, M. y Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and the acquisition of self.* Nueva York: Plenum.

Lieberman, A. F., Weston, D. R. y Pawl, J. H. (1991). Preventive intervention and outcome with anxiously attached dyads. *Child Development*, *62*, 199-209.

Lieven, E.V.M., Pine, J. M. y Baldwin, G. (1997). Lexically-based learning and early grammatical development. *Journal of Child Language*, *24*, 187-219.

Linaza, J. L. (1997). Juego y desarrollo infantil. En J. A. García-Madruga y P. Pardo de León (Comps.), Psicología Evolutiva (vol 2, pp. 57-83). Madrid: UNED.

Loevinger, J. (1976). *Ego development: conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.

López, F. (1998). Evolución de los vínculos de apego en las relaciones familiares. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 117-139). Madrid: Alianza Editorial.

López, F., Apodaka, P, Eceiza, A, Etxebarria, I., Fuentes, M. J., Ortiz, M. J. (1994), *La conducta altruista. Teoría, investigación e intervención educativa*. Estella, Navarra: Verbo Divino.

López, F y Olazábal, J. C. (1998). *Sexualidad en la vejez.* Madrid: Pirámide.

López Ornat, S. (1997). What lies in between a pre-grammatical and a grammatical representation? Evidence on nominal and verbal form-function mappings in Spanish from 1;7 to 2;1. En A. T. Pérez-Leroux y W. R. Glass (Eds.), *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish. Volume 1: developing grammars* (pp. 3-20). Somerville: Cascadilla Prees.

López Manjón, A. y Carretero, M. (1996). Teorías intuitivas sobre la gripe, el catarro y el sida y educación para la salud. En M. Carretero, *Construir y enseñar las ciencias experimentales* (pp. 173-207). Buenos Aires: Aique.

Lorenz, K. Z. (1952). *King Solomon's ring.* Nueva York: Crowell.

Luque, A. y Palacios, J. (1990). Inteligencia sensoriomotora. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. I: Psicología Evolutiva* (1.ª edición) (pp. 69-84). Madrid: Alianza Editorial.

Luquet, G. H. (1927). *Le dessin enfantin*. Paris: Alcan (Ed. cast.: *El dibujo infantil.* Barcelona: A. Redondo, 1973).

Lytton, H. y Romney, D. M. (1991). Parents' sex-related differential socialization of boys and girls: a meta-analysis. *Psychological Bulletin, 109,* 267-296.

Maccoby, E. E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology, 24*, 755-765.

Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: a developmental account. *American Psychologist, 45,* 513-521.

Maccoby, E. E. y Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interactions. En E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality and social development,* vol. IV de P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child development.* Nueva York: Wiley.

MacWhinney, B., Leinbach, J., Taraban, R. y McDonald, J. L. (1989). Language learning: cues or rules? *Journal of Memory and language, 28*, 255-277.

Magnusson, D. y Stattin, H. (1998). Person-context interaction theories. En R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development* (pp. 685-759), volumen I de W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. Nueva York: Wiley.

Main, M. y Goldwyn, R. (1984). Predicting rejection of her infant from mother´s representation of her own experience: implications for the abused-abusing intergenerational cycle. *Child Abuse and Neglect*, *8* , 203-217.

Mandler, J. M. (1998). Representation. En D. Kuhn y R. S. Siegler (Eds.), *Cognition, perception and language* (pp. 255-308), vol. II de W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. Nueva York: Wiley.

Manning, M. (1983). La agresión en la infancia. En H. R. Schaffer (Ed.), *Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo en lengua inglesa.* Monografía de *Infancia y Aprendizaje*, *3*, 103-140.

Marchesi, A. (1984). El desarrollo de la memoria. En J. Palacios, A. Marchesi, y M. Carretero (Eds.), *Psicología Evolutiva, vol. 2: Desarrollo cognitivo y social del niño* (pp. 251-282). Madrid: Alianza Editorial.

Marcia, J. (1966). Development and validation of ego-identity statuses*. Journal of Personality and Social Psychology, 3*, 551-558.

Mariscal, S. (1997). *El proceso de gramaticalización de las categorías gramaticales en español*. Tesis doctoral no publicada. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Markman, E. M. (1994). Constraints on word meaning in early language acquisition. En L. Gleitman y B. Landau (Eds.), *The acquisition of the lexicon* (pp. 199-227). Cambridge, MA: The MIT. Press.

Markstrom-Adams, C. (1992). A consideration of intervening factors in adolescence identity formation. En G. R. Adams, T. P. Gullotta y R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp. 173-192), Newbury Park, CA: Sage.

Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*, *72*, 9-32.
Martí, E. (1997). *Construir una mente*. Barcelona: Paidós.
Martí, E., Teberosky, A. y Garcia-Milà, M. (1999). Desarrollo de las notaciones como memoria externa. Comunicación presentada en las *I Jornadas sobre memoria*. Barcelona, 12-14 de marzo.
Martin, C. L. (1993). New directions for investigating children's gender knowledge. *Developmental Review, 13,* 184-204.
Martín, M. y Velarde, O. (1996). *Informe juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
Martínez, M. y Buxarrais, M. R. (1998). La necesidad de educar en valores en la escuela. *Aula de innovación educativa, 70,* 37-40.
Maslow, A. H. (1968). *Towards a psychology of being*. Princeton, NJ Van Nostrand (Ed. cast. *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós, 1976).
McCall, R. B. (1981). Nature-nurture and the two realms of development: a proposed integration with respect to mental development. *Child Development, 52,* 1-12.
McCrae, R. R. y Costa, P. T. (1990). *Personality in adulthood.* Nueva York: Guilford.
McDonald, J. (1995). Learning aptitude in later life. En F. Glendenning e I. Stuart-Hamilton (Eds.), *Learning and cognition in later life*. Aldershot: Arena.
McGurk, H. (1972). Infant discrimination of orientation. *Journal of Experimental Child Psychology, 14*, 151-164.
McHale, S., Crouter, A., McGuire, S. H. y Urdergraff, K. A. (1995), Congruence between mother´s and father´s differential treatment of siblings: links with family relations and children´s well-being. *Child Development, 66*, 116-128.
Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa*. Nueva York: Marrow (Ed. cast.: *Adolescencia y cultura en Samoa.* Buenos Aires: Paidós, 1967).
Mehler, J. y Dupoux, E. (1990). *Naître humain.* Paris: Ed. Odile Jacob (Ed. cast.: *Nacer sabiendo. Introducción al desarrollo cognitivo del hombre.* Madrid: Alianza Editorial, 1992).
Mehler, J. P., Jusczyck, P. W., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J. y Amiel-Tisson, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, *29*, 144-178.
Meltzoff, A. N. y Borton, R. W. (1979). Intermodal matching by human neonates. *Nature, 282*, 403-404.
Meltzoff, A. N. y Moore, N. K. (1994). Imitation, memory and the representation of persons. *Infant Behavior and Development, 17*, 83-99.
Mennella, J. A. y Beauchamp, G. K. (1996). The human infant's response to vanilla flavors in mother's milk and formula. *Infant Behavior and Development, 19*, 13-19.
Mesulam, M. (1987). Involutional and developmental implications of age-related neuronal changes: in search of an engram for wisdom. *Neurobiology of aging, 8,* 581-583.
Miller, G. A. (1981). *Language and speech*. Nueva York: Freeman (Ed. cast.: *Lenguaje y habla*. Madrid: Alianza Editorial, 1985).
Miller, J. G. y Bersoff, D. M. (1992). Culture and moral judgment: how are conflicts between justice and interpersonal responsabilities resolved?. *Journal of Personality and Social Psychology, 62*, 541-554.

Miller, P. A., Bernzweig, J., Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (1991). The development of socialization and prosocial behavior. En R. A. Hinde y J. Groebel (Eds.), *Co-operation and prosocial behavior.* Cambridge: Cambridge University Press (Ed. cast.: *Cooperación y conducta prosocial*, pp. 71-94. Madrid: Aprendizaje-Visor).

Miller, P. H. (1990). The development of strategies of selective attention. En D. F. Bjorklund (Ed.), *Children´s strategies: contemporary views of cognitive development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Monedero, C. (1986). *Psicología evolutiva del ciclo vital*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Moragas, R. (1989). *Jubilación: un enfoque positivo*. Barcelona: Grijalbo.

Mora, J. y Palacios, J. (1990). Desarrollo físico y psicomotor a lo largo de los años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. I: Psicología Evolutiva* (pp. 133-142). Madrid: Alianza Editorial, 1999.

Moreno, M. C. y Cubero, R. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva* (pp. 219-232). Madrid: Alianza Editorial, 1999.

Myers, N. A. y Perlmutter, M. (1978). Memory in the years from two to five . En P. A. Ornstein (Ed.), *Memory development in children* (pp. 191-214). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Navarro, A. y Peñaranda, A. (1998). ¿Qué es un rico?, ¿y un pobre?: un estudio evolutivo con niños mexicanos y españoles. *Revista de Psicología Social, 13*, 67-80.

Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *38*, 1-2. Número de serie 149.

Nelson, K. (1985). *Making sense. The acquisition of shared meaning.* Nueva York: Academic Press (Ed. cast.: *El descubrimiento del sentido*. Madrid: Alianza Editorial, 1988).

Nelson, K. (1988). Where do taxonomic categories come from?. *Human Development, 31,* 3-10.

Nelson, K. (1996). *Language and cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Neugarten, B. L. (1968). Adult personality: toward a psychology of life-cycle. En B. L. Neugarten (Ed.) (1968), *Middle age and aging* (pp. 137-147). Chicago: Univ. Chicago Press.

Neugarten, B. (1973). Personality change in late life. En C. Eisdorfer y M. P. Lawton (Eds.), *The psychology of adult development and aging*. Washington: APA.

Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. y Patee, L. (1993). Children´s peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin, 113*, 99-128.

Newcombe, N. y Huttenlocher, J. (1992). Children´s early ability to solve perspective-taking problems. *Developmental Psychology, 28,* 635-643.

Newson, J. (1974). Towards a theory of infant understanding. *Bulletin of the British Psychological Society*, *27*, 251-257.

Nisbett, R. E. y Ross, L. (1980). *Human inference: strategies and shortcomings of social judgment.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Nieto, J. L., Sarriá, A. y Bueno-Lozano, M. M. (1996). Aceleración secular del crecimiento y de la maduración. En M. Bueno, *Crecimiento y desarrollo humano y sus trastornos* (pp. 43-54). Madrid: Ergon.

Ninio, A. S. y Bruner, J. S. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, *5*, 1-15.

Ninio, A. y Snow, C. (1996). *Pragmatic development*. Boulder: Westview Press.

Noller, P. (1994). Relationships with parents in adolescence: process and outcome. En R. Montemayor, G. R. Adams y T. P. Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence* (pp. 37-77). Thousand Oak, CA: Sage.

Nucci, L. P. y Turiel, E. (1978). Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development, 49*, 400-407.

Offer, D. y Boxer, A. M. (1991). Normal adolescent development: empirical research findings. En M. Lewis (Ed.), *Child and adolescent psychiatry, 30*, 623-630.

Oliva, A. (1997). La controversia entre herencia y ambiente. Aportaciones de la genética de la conducta. *Apuntes de Psicología, 51*, 21-35.

Oliva, A., Serra, L., y Vallejo, R. (1993). *Sexualidad y anticoncepción en jóvenes andaluces.* Sevilla: Servicio Andaluz de Salud, Consejería de Salud.

Oliva, A., Serra, L. y Vallejo, R. (1997). Patrones de comportamiento sexual y contraceptivo durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje, 77*, 19-34.

Oliva, A., Parra, A. y Sánchez, I. (1998). *Estilos parentales y autoestima durante la adolescencia*. Comunicación presentada en el IX Simposio de Salud Materno-Infantil celebrado en Granada en Noviembre de 1998.

Olweus, D. (1993), *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell (Ed. cast.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998).

Orlebeke, J. F., Knol, D. L., Koopmans, J. R. y Boomsma, D. I. (1996). Left-handedness in twins: genes or environment? *Cortex, 32*, 479-490.

Ortega, P., Mínguez, R. y Gil, R. (1996). *Valores y educación.* Barcelona: Ariel.

Orwoll, L. y PerImutter, M. (1990). The study of wise persons: integrating a personality perspective. En R. J. Stemberg (Ed.), *Wisdom. Its nature, origins, and development* (pp. 160-177). Nueva York: Cambridge University Press.

Palacios, J. (1980). *Henri Wallon: Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil.* Madrid: Pablo del Río (compilación de escritos de H. Wallon).

Palacios, J. (1987). Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. *Infancia y Aprendizaje, 39-40*, 97-111.

Palacios, J. (Ed.) (1995). El maltrato infantil. Número monográfico de *Infancia y aprendizaje, 71*.

Palacios, J. (1999a). Desarrollo del yo. En I. Etxebarría, M. J. Fuentes, F. López y M. J. Ortíz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social.* Madrid: Pirámide.

Palacios, J. (1999b). El papel de la cultura sobre el desarrollo personal y social. En I. Etxebarría, M. J. Fuentes, F. López y M. J. Ortíz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social.* Madrid: Pirámide.

Palacios, J. (1999c). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En I. Etxebarría, M. J. Fuentes, F. López y M. J. Ortíz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social.* Madrid: Pirámide.

Palacios, J. e Hidalgo, V. (1990). Desarrollo de la personalidad en los años escolares.

En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva* (pp. 277-284). Madrid: Alianza Editorial, 1999.

Palacios, J. y Mora, J. (1990). Desarrollo físico y psicomotor en la primera infancia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. I: Psicología Evolutiva* (pp. 39-53). Madrid: Alianza Editorial, 1999.

Palacios, J. y Moreno, M. C. (1994). Contexto familiar y desarrollo social. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 157-188). Madrid: Síntesis.

Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-44). Madrid: Alianza Editorial, 1998

Park, K. A. y Waters, E. (1989). Security of attachment and preschool friendship making. *Child Development, 60*, 1076-1081.

Parke, R. D. y Buriel, R. (1998). Socialization in the family: ethnic and ecological perspectives. En N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional and personality development* (pp. 463-552), vol. III de W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Nueva York: Wiley.

Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. y Derosier, M. E. (1995), Peer relationships, child development, and adjustment: a developmental psychopathology perspective. En D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. II. Risk, disorder, and adaptation* (pp. 96-161). Nueva York: Wiley.

Parten, M. B. (1932), Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 27*, 243-269.

Pascual-Leone, J. (1978). La teoría de los operadores constructivos. En J. Delval (Comp.), *Lecturas de psicología del niño. Vol. I: Las teorías, los métodos y el desarrollo temprano* (pp. 208-227). Madrid: Alianza Editorial.

Patterson, G. R., Debaryshe, B. D. y Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist, 44*, 329-335.

Patterson, S. J., Sochting, I. y Marcia, J. M. (1992). The inner space and beyond: women and identity. En G. R. Adams, T. P. Gullotta y R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp. 9-24), Newbury Park, CA: Sage.

Pearson, D. A., y Lane, D. M. (1990). Visual attention movements: a developmental study. *Child Development, 61,* 1779-1795.

Pelechano, V. y de Miguel, A. (1992). Entrenamiento en habilidades sociales en ancianos. En A. Reig y D. Ribera (Eds.), *Perspectivas en gerontología y salud* (pp. 77-101). Valencia: Promolibro.

Pérez-Leroux, A. T. (1998). The acquisition of mood selection in Spanish relative clauses. *Journal of Child Language*, *25*, 585-604.

Pérez Pereira, M. (1991). The acquisition of gender: what Spanish children tell us. *Journal of Child Language, 18*, 571-590.

Pérez Pereira, M. (1994). Imitations, repetitions, routines, and the child's analysis of language: insights from the blind. *Journal of Child Language*, *21*, 317-337.

Pérez Pereira, M. (1995). *Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo.* Madrid: Alianza Editorial.

Pérez Pereira, M. (en prensa). Deixis, personal reference, and the use of pronouns by blind children. *Journal of Child Language.*

Pérez Pereira, M. y Castro, J. (1988). Fenómenos transicionales en la adquisición del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, *43*, 13-36.

Pérez Pereira, M. y Castro, J. (en prensa). Syntax development in Spanish blind children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research.*

Pérez Pereira, M. y Conti-Ramsden, G. (en prensa). *Language development and social interaction in blind children*. Londres: Psychology Press.

Pérez Pereira, M., Forján, M. y García López, S. (1996). Comparanza da adquisición das formas de posesión do galego e o castelán en nenos bilingües. *Cadernos de Lingua*, *14*, 21-38.

Perlmutter, M. y Hall, E. (1992). *Adult development and aging* (2.ª ed.). Nueva York: J. Wiley.

Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind.* Cambridge, Ma: MIT Press (Ed. cast.: *Comprender la mente representacional.* Barcelona: Paidós, 1994).

Peters, A. (1993). *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Peters, A. y Menn, L. (1993). False starts and filler syllabes: ways to learn grammatical morphemes. *Language*, *69*, 742-777.

Pfundt, H. y Duit, R. (1993). *Bibliography. Students alternative frameworks and science education* (4.ª ed.). Kiel, Germany: Institut für die Padagogikder Naturwissenschaften.

Phiney, J. S., Chavira, V., y Williamson, L. (1992). Acculturation attitudes and self-esteem among High School and College students. *Youth and Society, 25*, 299-312.

Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l´enfant.* Neuchâtel y París: Delachaux y Niestlé (Ed. cast.: *Lenguaje y pensamiento en el niño*. Madrid: La lectura, 1929).

Piaget, J. (1924). *Le jugement et le raisonnement chez l´enfant.* Neuchâtel y París: Delachaux y Niestlé (Ed. cast.: *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe, 1972).

Piaget, J. (1926). *Le représentacion du monde chez l´enfant*. París: Alcan (Trad. cast.: *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata, 1973).

Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. París: Alcan (Ed. cast.: *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1971).

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant.* Neuchâtel-Paris: Delachaux-Niestlé (Ed. cast.: *El nacimiento de la inteligencia en el niño.* Madrid: Aguilar, 1969).

Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant.* Neuchâtel-Paris: Delachaux-Niestlé (Ed. cast.: *La construcción de lo real en el niño.* Buenos Aires: Proteo, 1965).

Piaget, J. (1946). *La formation du symbole chez l´enfant*. Neuchâtel y París: Delachaux y Niestlé (Ed. cast.: *La formación del símbolo en el niño.* México: Fondo de Cultura Económica, 1961).

Piaget, J. (1947). *La psychologie de l´intelligence*. París: Colin (Ed. cast.: *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica, 1983).

Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. París: PUF (Ed. cast.: *La epistemología genética.* Madrid: Debate, 1986).

Piaget , J. (1970). *L'evolution intellectuelle entre l'adolecsence et l'âge adulte*. Rapport sur le III Congrés International FONEME sur La formation humaine de l'adolescence à la madurité, Milán (Ed. cast. parcial: La evolución intelectual

entre la adolescencia y la edad adulta. En J. Delval (Comp.), *Lecturas de psicología del niño* (vol. II). Madrid: Alianza Editorial, 1978).

Piaget, J. (1975). *L'equilibration des structures cognitives. Problème central du développement.* París: Presses Universitaries de France (Ed. cast.: *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI, 1978).

Piaget, J. y Szeminska, A. (1941). *La genèse du nombre chez l'enfant.* Neuchâtel y París: Delachaux y Niestlé (Ed. cast.: *La génesis del número en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe, 1967).

Piaget, J. y Inhelder, B. (1948). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. París: Presses Universitaires de France.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1951). *La genèse de l´idée de hasard chez l´enfant*. París: Presses Universitaries de France.

Piaget, J. y Inhelder, B. (1966). *La psychologie de* l'enfant. París: Presses Universitaries de France (Ed. cast.: *Psicología del niño*. Madrid: Morata, 1969).

Piaget, J. y Inhelder, B. (1968). *Mémoire et intelligence.* París: Presses Universitaries de France (Ed. cast.: *Memoria e inteligencia*. Buenos Aires: El Ateneo, 1972).

Piaget, J., Sinclair, H. y Bang, V. (1968). *Epistémologie et psychologie de l'identité.* París: Presses Universitaries de France (Ed. cast.: *Epistemología y psicología de la identidad*. Buenos Aires: Paidós, 1971).

Pickles, A. y Rutter, M. (1991). Statistical and conceptual models of turning points in developmental processes. En D. Magnusson, L. R. Bergman, G. Rudinger y B. Torestad (Eds.), *Problems and methods in longitudinal research: stability and change* (pp. 133-165). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Pinchbeck, I. y Hewitt, M. (1973). *Children in English society.* Londres: Routledge and Kegan Paul.

Pine, J. M. y Lieven, E. V. (1993). Reanalysing rote-learned phrases: individual differences in the transition to multiword speech. *Journal of Child Language*, *20*, 551-571.

Pine, J. M., Lieven, E. V. y Rowland, C. (1997). Stylistic variation at the "single-word" stage: relations between maternal speech characteristics and children's vocabulary composition and usage. *Child Development*, *68*, 807-819.

Plomin, R. y McClearn, G. E. (Eds.) (1993). *Nature-nurture and psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.

Plude, D. J., Enns, J. T. y Brodeur, D. (1994). The development of selective attention. A life-span overview. *Acta Psychologica*, *86*, 227-272.

Porter, R. H., Makin, W., Davis, L. B. y Christensen, K. M. (1992). Breast-fed infants respond to olfactory cues from their own mother and unfamiliar lactating females. *Infant Behavior and Development, 15,* 85-93.

Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. y Gertzog, W. A. (1982). Accomodation of scientific conceptions: toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.

Price, J. M. (1996). Friendships of maltreated children and adolescents: contexts for expressing and modifying relationship history. En W. M. Bukowski, A. F. Newcomb y W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence* (pp. 262-285). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Proffitt, D. R. y Bertenthal, B. I. (1990). Converging operations revisited: assessing what infants perceive using discrimination measures. *Perceptions and Psychophysics, 47*, 1-11.

Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral.* Barcelona: Paidós.
Putallaz, M. y Heflin, A. H. (1990). Parent-child relations and peer rejection. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 189-216). Nueva York: Cambridge University Press.
Putallaz, M. y Wasserman, A. (1990). Children's entry behavior. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 60-89). Nueva York: Cambridge University Press.
Quinn, F. F., y Burkhauser, R. V. (1990). Work and retirement. En R. H. Binstock y L. K. George (Eds.), *Handbook of aging and the social sciences* (pp. 308-327). Nueva York: Van Nostrand Reinhold.
Radziszewska, B. y Rogoff, B. (1988). Influence of adult and peer collaborators on children´s planning skills. *Developmental Psychology, 24*, 840-848.
Ratner, N. y Bruner, J. S. (1978). Games, social exchange and the acquisition of language. *Journal of Child Language*, *5*, 391-401.
Ratner, H. H. y Myers, N. A. (1981). Long-term memory and retrieval at ages 2, 3, 4. *Journal of Experimental Child Psychology*, *31,* 365-386.
Reese, H. W. y Overton, W. F. (1970). Models of development and theories of development. En L. R. Goulet y P. B. Baltes (Eds.), *Life-span developmental psychology: research and theory* (pp. 115-145). Nueva York: Academic Press.
Renken, B., Egeland, B., Marvinney, D., Sroufe, L. A. y Mangelsdorf, S. (1989). Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school. *Journal of Personality, 57*, 257-281.
Richards, D. D. y Siegler, R. S. (1984). The effects of task requirements on children´s life judgments. *Child Development*, *55,* 1687-1696.
Rivière, A. (1991). *Objetos con mente.* Madrid: Alianza Editorial.
Rodrigo, M. J. (1982). La crisis de la noción de estructura lógica. *Infancia y Aprendizaje, 17,* 115-126.
Rodrigo, M. J. y Batista, L. M. (1995). Planificar para razonar y planificar para trazar rutas: aprendizaje y transferencia de la planificación en colaboración y por adelantado. *Infancia y Aprendizaje, 69-70,* 183-202.
Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En M. I. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 45-70). Madrid: Alianza Editorial, 1998.
Rodrigo, M. J. y de Vega, M. (1996). Children´s pointing to objects in memory-based egocentric layouts. *Psychologische Beiträge, 38,* 435-450.
Rodrigo, M. J., Castañeda, J. y Camacho, J. (en prensa). Mental models in predictive reasoning with perceptual and semantic baserates: a developmental perspective. *European Journal of Cognitive Psychology*.
Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
Rodriguez Moneo, M. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires: Aique.
Rodríguez, J. A. (1994). *Envejecimiento y familia*. Madrid: CIS.
Rodríguez, C. y Moro, Ch. (1999). *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós.
Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin (Ed. cast.: *El proceso de convertirse en persona.* Buenos Aires: Paidós, 1979).
Rogoff, B. y Mistry, J. (1985). Memory development in cultural context. En M.

Pressley y C. Brainerd (Eds.), *Cognitive learning and memory in children* (pp. 117-142). Nueva York: Springer-Verlag.

Rosch, E., Mervis, C. B., Gray, W. D., Johnson, D. M. y Boyes-Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology, 8,* 382-439.

Rossel, G. (1967). *Manuel d'education psychomotrice.* París: Masson (Ed. cast.: *Manual de educación psicomotriz.* Barcelona: Toray-Masson, 1975).

Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43,* 56-67.

Rovee-Collier, C. (1995). Time windows in cognitive development. *Developmental Psychology, 31,* 147-169.

Rovee-Collier, C. y Shyi, G. (1992). A functional and cognitive analysis of infant long-term retention. En C. J. Brainerd, M. L. Howe y V. Reyna (Eds.), *Development of long-term retention* (pp. 3-55). Nueva York: Springer-Verlag.

Rubin, K. H. (1985), Socially withdrawn children: an "at risk" population?. En B. Schneider, K. H. Rubin y J. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: issues in assessment and intervention* (pp. 125-139). Nueva York: Springer-Verlag.

Rubin, K. H., Bukowski, W. y Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. En N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional and personality development* (pp. 619-700), vol. III de W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. Nueva York: Wiley.

Rubin, K. H., Daniels-Beirness, T. y Bream, L. (1984). Social isolation and social problem solving: a longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52*, 17-25.

Rubin, K. H., LeMare, L. J. y Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: developmental pathways to peer rejection. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 217-249). Nueva York: Cambridge University Press.

Rubin, K. H., Lynch, D., Coplan, R., Rose-Krasnor, L. y Booth, C. L. (1994). "Birds of a feather. . . ": behavioral concordances and preferential personal attraction in children. *Child Development, 65*, 1778-1785.

Rubin, K. H., Mills, R. S. L. y Rose-Krasnor, L. (1989). Maternal beliefs and children's competence. En B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel y R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 313-331). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

Rubin, K. H. y Rose-Krasnor, L. R. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. En M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (vol. 18, pp. 1-68). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rubin, K. H. y Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. En V. B. Van Hasselt y M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development. A life-span perspective* (pp. 283-323). Nueva York: Plenum Press.

Rubio, R. (1993). El ocio en la población española desde la perspectiva de la gerontología social. En Diputación Provincial de Jaen (Ed.), *Gerontología social: perspectivas teóricas y de intervención* (305-322). Jaén: Diputación Provincial.

Ruble, D. N. y Martin, C. L. (1998). Gender development. En N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional and personality development* (pp. 553-617), vol III de W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Nueva York: Wiley.

Ruff, H. A., Saltarelli, L. M., Capozzoli, M. y Dubiner, K. (1992). The differentia-

tion of activity in infants' exploration of objects. *Developmental Psychology, 28,* 851-861.
Russo, R. y Parkin, A. J. (1993). Age differences in implicit memory: more apparent than real. *Memory and Cognition*, *21*, 73-80.
Rutter, M. (1989). Pathways from childhood to adult life. *Journal of Child Psychology, Psychiatry and Applied Disciplines, 30,* 23-51.
Rutter, M. (1996). Transitions and turning points in developmental psychopathology: as applied to the age span between childhood and mid-adulthood. *International Journal of Behavioral Development, 19*, 603-626.
Ryan, R. M. y Lynch, J. (1989). Emotional autonomy versus detachment: revising the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development, 60*, 340-356.
Saarni, C. (1993). Socialization of emotion. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 435-446). Nueva York: Guildford.
Saarni, C., Mumme, D. L. y Campos, J. J. (1998). Emotional development: action, communication and understanding. En N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional and personality development* (pp. 237-309), vol. III de W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Nueva York: Wiley.
Sackin, S. y Thelen, E. (1984). An ethological study of peaceful associative outcomes to conflict in preschool children. *Child Development, 55*, 1098-1102.
Salthouse, T. A. (1994). How many causes are there of aging-related decrements in cognitive functioning? *Developmental Review, 14,* 413-137.
Saltzstein, H. D. (Ed.) (1997). Culture as a context for moral development: New perspectives on the particular and the universal. *New Directions for Child Development*, *76*. San Francisco: Jossey-Bass
Sarriá, E. y Riviére, A. (1991). Desarrollo cognitivo y comunicación intencional preverbal. Un estudio longitudinal multivariado. *Estudios de Psicología*, *46*, 35-52.
Savin-Williams, R. C. y Rodríguez, R. G. (1993). A developmental, clinical perspective on lesbian, gay male, and bisexual youths. En T. P. Gullotta, G. R. Adams, y R. Montemayor (Eds.), *Adolescent sexuality*. Newbury Park. CA: Sage.
Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Oxford, UK: Blackwell.
Schaie, K. W. (1978). Toward a stage theory of adult cognitive development. *Journal of Aging and Human Development*, *8*, 129-138.
Schaie, K. W. y Willis, S. L. (1993). Age difference patterns of psychometric intelligence in adulthood: generalizability within and across ability domains. *Psychology and Aging*, *8* , 44-55.
Scheibel, A. B. (1996). Structural and functional changes in the aging brain. En J. E. Birren y K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of aging* (pp. 105-128) . San Diego, Ca.: Academic Press.
Scherler, A. (1992). *Envejecimiento y vejez en la vida cotidiana. Sociología de la vejez*. Madrid: U. D. P.
Schneider, W. y Bjorklund, D, B. (1998). Memory. En D. Kuhn y R. S. Siegler (Eds.), *Cognition, perception and language* (pp. 467-521), vol. II de W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. Nueva York: Wiley .
Schnotz, W., Vosniadou, S. y Carretero, M. (Eds.) (1999). *New perspectives on conceptual change.* Oxford: Elsevier.

Shweder, R. A., Mahapatra, M. y Miller, J. G. (1990). Culture and moral development. En J. W. Stigler, R. A. Shweder y G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology. Essays on comparative human development* (pp. 130-204). Nueva York: Cambridge University Press.

Sears, R. R., Maccoby, E. E. y Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing.* Evanston, Il. Row-Peterson.

See, J. E., Howe, S. R., Warm, J. S. y Dember, W. N. (1995). Meta-analysis of the sensitivity decrement in vigilance. *Psychological Bulletin*, *117* , 230-249.

Selman, R. L. (1981). The child as a friendship philosopher. En S. R. Asher y J. M. Gottman (Eds.), *The development of friendships* (pp. 242-272). Nueva York: Cambridge University Press.

Serra, M. y Serrat, E. (1996). Diferencias individuales en la adquisición del léxico: revisión de la producción y organización del léxico y de su procesamiento inicial. En M. Pérez Pereira (Ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalá, eusquera y gallego* (pp. 301-315). Santiago de Compostela: Publicaciones de la USC.

Serrat, E. y Serra, M. (1996). La adquisición de la sintaxis: formación de la categoría verbal. En M. Pérez Pereira (Ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalá, eusquera y gallego* (pp. 157-164). Santiago de Compostela: Publicaciones de la USC.

Shaffer, D. R. (1994). *Social and personality development* (3.ª ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Shantz, C. U. (1983) Social cognition. En J. H. Flavell y E. M. Markman (eds.), *Cognitive development*, vol. III de P. H. Mussen (ed.), *Handbook of child psychology*. Nueva York: Willey.

Shaver, P. y Hazan, C. (1988). A biased overview of the study of love. *Journal of Personal and Social Relationships, 5,* 473-501.

Silverberg, S. B. y Gondoli, D. M. (1996). Autonomy in adolescence. A contextualized perspective. En G. R. Adams, R. Montemayor y T. P. Gullotta (Eds.), *Psychosocial development during adolescence* (pp. 12-61). Thousand Oak, CA: Sage.

Simmons, R. G. y Blith, D. A. (1987). *Moving into adolescence: the impact of puberal change and school context.* Hawthorn, NY: Aldine de Gruyter.

Slobin, D. I. (1985). Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. En D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition. Volume 2: Theoretical issues* (pp. 1157-1256). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Smelser, N. J. y Erikson, E. H. (Eds.) (1980). *Themes of work and love in adulthood.* Cambridge, Mass: Harvard University Press (Ed. cast.: *Trabajo y amor en la edad adulta*. Barcelona: Grijalbo, 1983).

Smetana, J. G. (1981). Preschool children's conception of moral and social rules. *Child Development, 55*, 1333-1336.

Smetana, J. G. (1989a). Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict. *Child Development, 60*, 1052-1067.

Smetana, J. G. (1989b). Toddler's social interactions in the context of moral and conventional transgressions in the home. *Developmental Psychology, 25,* 499-508.

Smith, J., Dixon, R. A. y Baltes, P. B. (1989). Expertise in life-plarming: a new rescarch approach to investigating aspects of wisdom. En M. L. Commons, J. D.

Sinnott, E A. Richards y C. Armon (Eds.), *Adult development: Vol. I . Comparisons and applications of developmental models* (pp. 307-339). Nueva York: Praeger.

Snow, K. (1987). Language and the beginings of moral understanding. En J. Kagan y S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children* (pp. 112-122). Chicago: The University of Chicago Press.

Solé, M. R. (1996). La capacidad de hacer demandas en un contexto interactivo. Estudio pragmático evolutivo. En M. Pérez Pereira (Ed.), *Estudio sobre la adquisición del castellano, catalá, eusquera y gallego* (pp. 335-342). Santiago de Compostela: Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

Spelke, E. S. (1976). Infants' intermodal perception of events. *Cognitive Psychology, 8*, 553-560.

Spence, A. P. (1989). *Biology of human aging.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Spreen, O., Risser, A. H., Edgell, D. y Spreen, O. (1995). *Developmental neuropsychology.* Nueva York: Oxford University Press.

Stanbak, M. (1963). *Tonus et psychomotricité dans la premiere enfance.* Neuchatel-París: Delachaux-Niestlé (Ed. cast.: *Tono y psicomotricidad. El desarrollo psicomotor en la primera infancia.* Madrid: Pablo del Río editor, 1978).

Steinberg, L. D. y Silverberg, S. B. (1996). The vicissitudes of autonomy. *Child Development, 57*, 841-851.

Sternberg, R. J. (1988). *The triangle of love.* Nueva York: Basic Books (Ed. cast.: *El triángulo del amor*. Barcelona: Paidós, 1989).

Sternberg, R. J. (1990/1994). *Wisdom: its nature, origins and development*. Cambridge: Cambridge University Press (Ed. cast.: *La sabiduría: su naturaleza, orígenes y desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer).

Stevenson, H. W. (1991). The development of prosocial behavior in large-scale collective societies. En R. A. Hinde y J. Groebel (Eds.), *Cooperation and prosocial behavior.* Cambridge: Cambridge University Press (Ed. cast.: *Cooperación y conducta prosocial*, pp. 107-123. Madrid: Aprendizaje-Visor).

Stipek, D. (1992). The child at school. En M. E. Lamb y M. H. Bornstein (Eds.), *Developmental psychology: an advanced textbook* (3.ª ed.). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.

Stoel-Gammon, C. y Menn, L. (1997). Phonological development: learning sounds and sound patterns. En J. Berko Gleason (Ed.), *The development of language*. Boston: Allyn and Bacon.

Strayer, F. F. (1980). Social ecology of the preschool peer group. En W. A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*. Vol. 13: *Development of cognition, affect and social relations*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Suomi, S. J. y Harlow, H. F. (1978), Early experience and social development in rhesus monkeys. En M. E. Lamb (Ed.), *Social and personality development* (pp. 252-271). Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

Strike, K. A. y Posner, G. J. (1992). A revisionist theory of conceptual change. En R. A. Duschl y R. J. Hamilton (Eds.), *Philosophy of science, cognitive psychology and educational theory and practice*. Nueva York: State University of New York Press.

Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Nueva York: Norton.

Super, C. M., Herrera, M. G. y Mora, J. O. (1990). Long-term effects of food supplementation and psychosocial intervention on the physical growth of Colombian infants at risk of malnutrition. *Child Development, 61*, 29-49.

Sussman, S. K. y Sussman, M. B. (Eds.) (1991). *Families: intergenerational and generational conections.* Binghamton, NY: Haworth.

Tanner, J. M. (1971). Sequence, tempo, and individual variation in the growth and development of boys and girls aged twelve to sisteen. *Daedalus, 100*, 907-930.

Taylor, L. C. (1994). *Winning combinations: the effects of different parenting style combinations on adolescent adjustment*. Trabajo presentado en el Meeting of the Society for Research on Adolescence, San Diego.

Thelen, E. (1995). Motor development: a new synthesis. *American Psychologist, 50*, 79-95.

Thelen, E. y Smith, L. B. (1998). Dynamic systems theories. En R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development* (pp. 563-634), volumen I de W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*. Nueva York: Wiley.

Thomas, G. V. y Silk, A. M. J. (1990). *An introduction to the psychology of children's drawings.* Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. En Ch. Moore y Ph. J. Dumham (Eds.). *Joint attention. Its origins and role in development* (pp. 103-130). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Tomasello, M. (1996). Piagetian and Vygotskian approaches to language acquisition. *Human Development*, *39*, 269-276.

Toro, J. y Cervera, M. (1980). *T.A.L.E. Test de análisis de la lecto-escritura.* Madrid: Pablo del Río Editor.

Trevarthen, C. (1979). Instincts for human understanding and for cultural cooperation. Development in infancy. En M. von Cranach, W. Lepenies y D. Ploog (Eds.) *Human ethology. Claims and limits of a new discipline*. Cambridge: Cambridge University Press.

Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. En G. Butterworth y P. Light (Eds.), *Social cognition: studies of the development of understanding*. Brighton: Harvester Press.

Trevarthen, C. y Logotheti, K. (1989). Child and culture: genesis of co-operative knowing. En A. Gellatly y D. Rogers (Eds.) *Cognition and social worlds.* (pp. 37-56). Oxford: Clarendon Press.

Triana, B. (1993). Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Navarro (Eds.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 203-241). Madrid: Aprendizaje- Visor.

Triandis, H. C. (1991). Cross-cultural differences in assertiveness/competition versus loyalty/cooperation. En R. A. Hinde y J. Groebel (Eds.), *Cooperation and prosocial behavior.* Cambridge: Cambridge University Press (Ed. cast.: *Cooperación y conducta prosocial*, pp. 95-105. Madrid: Aprendizaje-Visor).

Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press (Ed. cast.: *El desarrollo del conocimiento social*. Madrid: Debate, 1984).

Turner, J. S., y Helms, D. B. (1994). *Life-span development* (5.ª ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace College.

Vaillant, G. (1977). *Adaptation to life*. Boston: Little Brown.

Van der Velde, M. E., Feij, J. A. y Van Emmerik, H. (1998). Change in work values and norms among Dutch young adults: ageing or societal trends. *International Journal of Behavioral Development, 22*, 55-76.

Van Ijzendoorn, M. H. (1992). Intergenerational transmission of parenting: a review of studies in nonclinical population. *Developmental Review*, *12*, 76-99.

Van Ijzendoorn, M. H. y Kroonenberg, P. M. (1988). Cross-cultural patterns of attachment: a meta-analysis of the strange situation. *Child Development*, *59*, 147-156.

Vega, J. L. (1988). *Modelo de seguimiento y evaluación del programa de educación de adultos*. Salamanca: Ediciones de la Diputación.

Vega, J. L. (1993). El cuidador y las relaciones entre generaciones En Diputación Provincial de Jaen (Ed.), *Gerontología social: perspectivas teóricas y de intervención* (pp. 81-100). Jaén: Diputación Provincial.

Vega, J. L. y Bueno, B. (1995). *Desarrollo adulto y envejecimiento*. Madrid: Síntesis.

Vega, J. L. y Bueno, B. (1996). *Pensando en el futuro: Curso de preparación para la jubilación* (2 vols). Valladolid: Junta de Castilla y León.

Verhaeghen, P., Marcoen, A. y Goossens, L. (1993). Facts and fiction about memory aging: a quantitative integration of research findings. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences, 48* , 157-171.

Vila, I., Boada, H. y Siguán, M. (1982). Adquisición y desarrollo del lenguaje en bilingües familiares: primeros datos de una investigación. *Infancia y Aprendizaje*, *19/20*, 89-99.

Vitaliano, P. P., Dougherty, C. M., y Siegler, I. C. (1994). Biopsychosocial risks for cardiovascular disease in spouse caregivers of persons with Alzheimer´s disease. En R. P. Abeles, H. C. Gift, y M. G. Ory (Eds.), *Aging and quality of life.* Nueva York: Springer.

Voss, J. y Carretero, M. (Eds.) (1998). *Learning and reasoning in history*. Londres: Woburn Press.

Voss, J. F., Wiley, J y Carretero, M. (1995). The acquisition of intellectual skills, *Annual Review of Psychology*, *46*, 55-181 (Ed. cast. en M. Carretero, *Construir y enseñar las Ciencias Experimentales*. Buenos Aires: Aique, 1996).

Vurpillot, E. (1968). The development of scanning strategies and their relation to visual differentiation. *Journal of Experimental Child Psychology*, *6*, 632-650.

Vygotski, L. S. (1932-34/1996). El primer año. En L. S. Vygotski, *Obras escogidas. Vol. IV: Psicología infantil* (pp. 275-318). Madrid: Aprendizaje-Visor, 1996.

Vygotski, L. S. (1934/1993). Pensamiento y lenguaje. En L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas* (vol. II, pp. 9-348). Madrid: Visor.

Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press (Ed. cast.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica, 1979).

Vygotski, L. S. (1982/1993). *Obras escogidas* (6 volúmenes). Madrid: Aprendizaje-Visor.

Walk, R. D. y Gibson, E. J. (1961). A comparative and analytic study of visual depth perception. *Psychological Monographs, 75*, 15. Número de serie 519.

Walker, L. J. y Taylor, J. H. (1991) Family interactions and the development of moral reasoning. *Child Development, 62*, 264-283.

Wallon, H. (1931). Science de la nature et science de l'homme: la Psychologie. *Revue de Synthèse, 2.* Reeditado en *Enfance,* 1959, *3-4,* 203-219 (Ed. cast. en *H. Wallon, Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil,* vol. I, pp. 47-65. Madrid: Pablo del Río editor, 1980).

Wallon, H. (1932). La conscience de soi, ses degrés et ses mécanismes, de 3 mois à 3 ans. *Journal de Psychologie, 29*, 744-785 (Ed. cast. en *H. Wallon, Psicología del niño: una comprensión dialéctica del desarrollo infantil,* vol II, pp. 341-370. Madrid: Pablo del Río editor, 1980).

Wallon, H. (1934). *Les origines du caracter chez l'enfant.* París: Boivin (Ed. cast.: *Los orígenes del carácter en el niño.* Buenos Aires: Nueva Visión, 1975).

Wallon, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant.* Paris: A. Colin (Ed. cast.: *La evolución psicológica del niño.* Barcelona: Crítica, 1976).

Wallon, H. (1946). Le rôle de "l'autre" dans la conscience du "moi". *Journal Egytien de Psychologie, 2,* 3-11 (Ed. cast. en *H. Wallon, Psicología del niño: una comprensión dialéctica del desarrollo infantil,* vol I, pp. 110-118. Madrid: Pablo del Río editor, 1980)

Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: an extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology, 18*, 341-358.

Waterman, A. S. (1992). Identity as an aspect of optimal psychological functioning. En G. R. Adams, T. P. Gullotta y R. Montemayor (Eds.), *Adolescent identity formation* (pp. 50-72). Newbury Park, CA: Sage.

Watson, D. y Hubbard, B. (1996). Adaptational style and dispositional structure: coping in the context of the five factor model. *Journal of personality*, *64*.

Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, Ma.: MIT Press (Ed. cast.: *Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 1995).

Wellman, H. y Gelman, S. (1998). Knowledge acquisition in foundational domains. En D. Kuhn y R. S. Siegler (Eds.), *Cognition, perception and language* (pp. 523-573), vol. III de W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*, Nueva York: Wiley.

Werner, H. y Kaplan, B. (1963). *Symbol formation*. Nueva York: Wiley.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind.* Cambridge, Ma: Harvard University Press (Ed. cast.: *Vygotsky y la formación social de la mente.* Barcelona: Paidós, 1988).

Whitbourne, S. K. y Weinstock, C. S. (1986). *Adult development*. Nueva York: Praeger.

White, K. J. y Kistner, J. (1992). The influence of teacher feed-back on young children's peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology, 28*, 933-940.

Whiting, B. B. y Edwards, C. P. (1988). *Children of different worlds: the formation of social behavior*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whiting, B. B. y Whiting, J. W. M. (1975). *Children of six cultures*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wigfield, A., Eccles, J. S., MacIver, D., Reuman, D. A. y Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior High School. *Developmental Psychology, 27*, 552-565.

Wood, V., y Robertson, J. F. (1978). Friendship and kinship interaction: differential effect on the morale of the elderly. *Journal of Marriage and the Family, 40*, 376-375.

Zacarés, J. J. y Serra, E. (1998). *La madurez personal: perspectivas desde la Psicología*. Madrid: Pirámide.

Zahn-Waxler, C. y Radke-Yarrow, M. (1982). The development of altruism: alternative research strategies. En N. Eisenberg-Berg (Ed.), *The development of prosocial behavior*. Nueva York: Academic Press.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. y Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology, 28*, 126-136.

Índice onomástico

Índice analítico

El libro universitario

El libro universitario

El libro universitario

El libro universitario